ROK XVIII MARZEC 1929 ZESZYT III

MIESIĘCZNIK

KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY

ORGAN ZWIĄZKU DIEC. KÓŁ KSIĘŻY PREFEKTÓW

Redaguje: *Komitet Redakcyjny.*

Redaktor naczelny i odpowiedzialny: *X. dr. K. Thullie.*

Miesięcznik ukazuje się 1-ego każdego miesiąca, prócz sierpnia i września.

Manuskrypty egzort i recenzyj należy nadsyłać do ks. dra Józefa Rychlickiego, Kraków, ul. Siemiradzkiego 13, artykuły odnoszące się do szkolnictwa powszechnego do ks. Adama Hausnera, Lwów, ul. Jakóba Strzemię 9, wszelkie inne pisma do redaktora naczelnego, ks. dra K. Thulliego, Lwów, ul. Dąbrowskiego 11. — Manuskryptów redakcja nie zwraca. Pieniądze za prenumeratę odsyłać należy do Administracji (Lwów, ul. Ormiańska 13), a nie do Redakcji. — Na wszelkie korespodencje udzieli Redakcja wtedy tylko odpowiedzi, jeśli piszący załączy na odpowiedź list (lub kartkę) odpowiednio ofrankowany i do siebie zaadresowany.

O koncentracji.

Obok samodzielności stosujemy w opracowaniu powieści biblijnej koncentrację. Koncentracja znaczy etymologicznie grupowanie różnych idei dokoła wspólnego środka (concentrum). Tak już Herbart rozumie przez koncentrację „kojarzenie różnych idei, t. z. łączenie idei należących do siebie dokoła wspólnego środka". W dydaktyce wyraz ten ma różne znaczenia. Koncentracja może znaczyć:

1. uczyć według kręgów koncentrycznych, t. j. materjał pogłębiać od stopnia do stopnia co do treści i objętości, przyczem środek ten sam pozostaje (zasada stopniowania) [1];

2. łączyć w danym przedmiocie wszystkie idee, zaczerpnięte z tego przedmiotu a odnoszące się do omawianej kwestji. Taka metodyka przez podanie całokształtu prawdy działa na całego ucznia (jego rozum, uczucie i wolę) i wychowuje go: poszczególne zaś prawdy i działy danego przedmiotu, osobno podawane, pielęgnują bardzo pięknie specjalizację u uczniów, lecz ich nie wychowują. Powyższe żądania postawił już Herbart (1776—1841) i je gruntownie uzasadnił. W religji koncentrację tę rozumieć winniśmy:

a) jako łączenie poszczególnych działów (katechizmu, biblijnej historji, liturgiki, historji kośc.) religji przy omawianiu danej prawdy [2];

[1]) Ks. dr. Heyke. Katechizm i heureza. Miesięcznik Kat. i Wychow. 1928, str. 220.

[2]) Por. Miesięcznik Kat. i Wych. 1925, str. 145/6 Walka z wiatrakami... X. dr. Thullie.

b) jako łączenie w danym dziale wszystkich prawd, już omówionych a odnoszących się do danej kwestji [1]). Zależnie od tego, czy łączymy prawdy historyczne, katechizmowe lub motywy w jedną całość, odróżniam koncentrację historyczną, logiczną i etyczną.

Koncentracja historyczna. „Przypuśćmy, że omawiamy w historji kościelnej wielkie zakony średniowiecza. Aby całość wywołała wrażenie (um einen Totaleindruck zu wecken), trzebaby krótko powtórzyć życie zakonne, jego założenie przez Chrystusa i rozwój od św. Pachomjusza aż do czasu, o którym się mówi — to łączenie wszystkich do siebie należących idei w jednym przedmiocie jest też koncentracją. Jest to owa wartościowa synteza starożytnych, ich *συνορᾶν*“ [2]). Łatwa a pedagogicznie bardzo ważna jest powyższa koncentracja w nauce historji Kościoła, jeśli chcemy, by uczeń posiadał pogląd jasny i wszechstronny o danej kwestji, jeśli historja nie ma być jedynie zestawieniem luźnych wiadomości i wrażeń, lecz ma działać wychowawczo. Mówimy tu o metodyce w niższych klasach gimnazjalnych. I tam powyższa koncentracja jest możliwa i potrzebna. Mówię np. o poświęceniu świątyni Salomona a jako temat opracowania obrałem sobie: gdzie i kiedy winniśmy się modlić. Koncentracja wymaga wtenczas, żeby uczniowie samodzielnie powtórzyli dotychczas przebrane przykłady modlitwy (gdzie i kiedy modlili się Adam, Noe, Jakób, Job, Mojżesz, Dawid, Salomon). Opatrzność Boska, sprawiedliwość Jego, kara za grzech ciężki, heroiczne wypełnianie służby Bożej, Proroctwa, Jezus jako obiecany Mesjasz jako Bóg, jako nauczyciel i t. d. — oto tematy, przy których trzeba zastosować w opracowaniu biblijnem koncentrację powyższą, aby uczeń wzrastał, poznając coraz jaśniej i przeżywając coraz głębiej zasadnicze prawdy naszej wiary. Właśnie nasza metoda nauczania katechizmu na podstawie historji biblijnej żąda tej koncentracji, którą nazwałbym historyczną. Jak nauczanie poszczególnych działów religji wytwarza u ucznia wiedzę „szufladkową“, tak nauczanie historyczne poszczególnych powieści tworzy podobnież wiedzę „szufladkową“. Uczeń sam nie połączy tego materjału historycznego w jedną całość i nie odniesie wrażenia całokształtu. Pięknie pisze Holdschmidt: „Wyższe klasy szkoły powszechnej trzeba nazwać stopniem koncentracji; we wszystkich przedmiotach materjał wymaga przemyślenia, uporządkowania i połączenia w jedną całość.

[1]) Por. zasada ciągłości. Miesięcznik Kat. i Wych. 1928, str. 221.
[2]) Zeitschrift für den kat. Religionsunterricht zu höheren Lehranstalten 1926, zeszyt 4, str. 153.

nietylko dlatego, aby zapewnić skromną miarę najpotrzebniejszej wiedzy, lecz przedewszystkiem dlatego, aby doprowadzić do rozwoju ostatecznego te idee, które mają kierować całem przyszłem życiem moralnem ucznia“ [1]). Te prawdy więc, które jako zasadnicze mają wpływ wywierać na ucznia w jego przyszłem życiu, winniśmy na podstawie powieści biblijnych coraz głębiej wypracowywać, łącząc choć krótko odpowiednie powieści biblijne w jedną całość. Uczniowie chętnie wykonują tę koncentrację. „W wyższych klasach (szkoły powszechnej dop. autora), zwłaszcza w 7 i 8 roku szkolnym, zauważamy, że uczniowie odczuwają wprost potrzebę grupowania i porządkowania swej wiedzy“ [2]). A poza wpływem wychowawczym i lepszem zapamiętaniem materjału z powodu częstych powtórek zabezpieczamy przez koncentrację uczniowi na przyszłość materjał pamięciowo i zapewniamy sobie tak wpływ wychowawczy. Albowiem psychologja pamięci, mianowicie badania jej trwałości, wykazały, że uczeń lepiej pamięta cały kompleks materjału pamięciowego niż izolowaną jedność [3]).

---

[1]) A. Holdschmidt: Arbeitsschule und kath. Religionsunterricht, stron. 71.

[2]) Der Unterricht in der Bibl. Geschichte nach den Grundsätzen der Arbeitsschule in der Mittel- und Oberstufe der Volksschulen von Franz Weigl, str. 9.

[3]) „Wir könnten demnach das Assoziationsgesetz nach Selz dahin formulieren: Ein gegebenes als einheitliches Ganzes wirkendes Komplexstück hat die Tendenz, die Reproduktionen des ganzen Komplexes herbeizuführen“ str. 30/1. Dr. Julian Sigmar. Das Gedächtnis, seine Psychologie und Didaktik. Handbücherei der Erziehungswissenschaft. Fr. Schneider. 9. Band. Por. cały ustęp „Komplex-Reproduktionen str. 29—31 i „Kritik der assoziationspsychologischen Lerntheorie vom Standpunkt der Gestaltpsychologie str. 119—123.

Podręcznik metodyczny do nauki hist. biblijnej I, opr. przez ks. Szukalskiego, omawia pod nagłówkiem: „Przerabianie sumaryczne albo koncentrujące“ tylko tę koncentrację historyczną str. 42—44. „Naukę biblijną należy czasami przeprowadzić sumarycznie (t. zn. obejmując tylko rzeczy najważniejsze), zwłaszcza gdy chodzi o znaczniejsze jednostki naukowe; w praktyce dba się o to za mało. Takie omawianie jest wskazane głównie w szkołach wyższego typu“. Str. 42... „Względy natury ogólno-pedagogicznej przemawiają także za przerabianiem sumarycznem. Uczeń nie ma patrzeć na St. Testament, jakby na mozaikowy obraz zdarzeń, luźno ze sobą złączonych... Jedno atoli powinno pozostać na zawsze duchowa własnością ucznia: Znajomość owych wielkich szlaków, zagłębień i wzniesień, po których Pan Bóg prowadził grzechem obciążoną ludzkość ku Zbawicielowi. Cel ten nauczyciel osiągnie jedynie przez to, że zbierze większe historyczne okresy i wspólnie z uczniami rozpatrzy je według ściśle określonych myśli przewodnich“... Str. 43. „W ten sposób (dydaktyczne wskazówki ks. Szukalskiego różnią się od podanych przeze mnie. Jemu chodzi o sumaryczne przerabianie Pisma św. w osobnych lekcjach według myśli przewodnich. Ja polecam koncentrację historyczną podczas opracowania a więc drugiej części godziny

Koncentracja logiczna. Koncentracja logiczna łączy prawdy katechizmowe, w ciągu roku szkolnego jest różnorodna.

Jeśli uczymy katechizmu na podstawie historji biblijnej, nie możemy w jednej lekcji dać całokształtu prawd, odnoszących się do danej kwestji, np. pierwszego przykazania, gdyż metodyka słusznie wymaga, żeby podać tylko te prawdy, które ściśle wynikają z bibl. opowieści. Wiadomości katechizmowe omawiamy więc stosownie do historycznego tła nauczania. W ciągu roku szkolnego wrócimy po krótszej lub dłuższej przerwie jeszcze kilka razy do wiadomości, uzupełniających już omówioną kwestję (np. pierwsze przykazanie). Należy koniecznie — już w opracowaniu powieści biblijnej albo w nowej lecji przy powtórce — zastosować koncentrację logiczną w tem znaczeniu, że łączy się wszystkie już omówione wiadomości, dotyczące danej kwestji (np. pierwszego przykazania). Umysł ucznia winien daną kwestję poznawać jako całość. Tak zachwalana synteza katechizmowa na końcu roku szkolnego nie wystarcza [1]). Uczeń na końcu roku szkolnego jest przeciążony pracą umysłową zwłaszcza pamięciową. Urządza się w wszystkich przedmiotach powtórki celem ostatecznego ustalenia stopnia promocyjnego. Przepisy szkolne przewidują wprawdzie, że stopień ten winien oceniać pracę całoroczną, lecz w praktyce profesorowie poszczególnych przedmiotów chętnie zmieniają z konieczności stopień niedostateczny na dostateczny, jeśli uczeń przy powtórzeniu opanował materjał. Jeśli my w religji w okresie tych powtórek urządzamy syntezę katechizmową jednorazowo na rok — a tak program przewiduje [2]) — uważam za rzecz

po wyprowadzaniu i omówieniu z uczniami odpowiedniej nauki celem lepszego poznania, głębszego przeżycia i uogólnienia tejże prawdy) nauczyciel i uczniowie omawiają w przeciągu roku wszelkie stosunki Zbawiciela do otoczenia, a więc: do Jego Matki Najśw., do ubogich, do chorych, do grzeszników, do apostołów, do przyjaciół i wrogów i t. d. — tak, iż przy końcu przerabiania Now. Test. staje przed oczyma dziecka jakoby namacalnie P. Jezus jako Bóg-Człowiek, jako Zbawiciel i ideał niedościgniony a zawsze pociągający, który pozostanie żywym i nigdy niezapomnianym obrazem, chociażby z biegiem czasu pamięć o tym lub owym szczególnie (ma być szczególe) się zatarła". Str. 44). Mnie chodzi także o zapamiętanie powieścibiblijnych („szczegółów" które, jak wykazuje psychologja pamięci, zabezpieczam najlepiej przez łączenie do siebie należących w jedną całość już w ciągu przerabiania materjału biblijnego.

[1]) Niech prefekci, którzy rzeczywiście starali się według programu na końcu roku szkolnego przeprowadzić syntezę katechizmową, zbadają testami powyższe twierdzenie. Osobiście skonstatowałem, że mimo wysiłków przeprowadzenia jak najdokładniejszej syntezy, mimo, że przy końcu roku klasa umiała katechizm, na początku nowego roku i w ciągu tegoż nawet bardzo uzdolnione jednostki pamiętały bardzo mało.

[2]) Por. Program gimn. państw. Warszawa 1925.

jasną, że każda dobra metodyka nauczania prawd katechizmowych taki program potępi. Nie mówiąc już o tem, że uczeń, przemęczony na końcu roku szkolnego pracą całego roku, a przytem obarczony nadmiarem pracy w okresie powtórzeń, będzie się niechętnie zabierał do mozolnej pracy zapamiętania prawd katechizmowych, wskazuję przedewszystkiem na wyniki psychologji, która stwierdza, że w takich warunkach wyuczone prawdy są pustemi formułkami, przeznaczonemi na szybkie zapomnienie. Rozumie się, że uczeń w tych warunkach nabędzie wstrętu do katechizmu i nie będzie miał ochoty do chętnego i pod pewnym względem samodzielnego zestawiania prawd katechizmowych. Metoda szkoły życia religijnego chce prawdy katechizmowe zabezpieczyć na całe życie — o ile to możliwe. Do tego przyczynia się w wielkiej mierze koncentracja logiczna. Ona daje nam większą gwarancję zapamiętania materjału katechizmowego choćby jedynie przez to, że powtarzamy częściej z roku odpowiednie wiadomości — repetitio mater studiorum. W ciągu roku umysł dziecka jest świeży oraz nastrój, wywołany przez powieść biblijną, odpowiedniejszy. Następnie chodzi o względnie mały wysiłek, wyuczenia się i powtórzenia kilku pytań katechizmowych. Mamy więc o wiele większe dane, że uczeń chętnie zestawi prawdy katechizmowe i lepiej je zapamięta [1]). Nareszcie przypominam prawo psychologiczne, wykazujące, że uczeń lepiej pamieta cały kompleks materjału pamięciowego niż izolowaną jedność. „Osobną trudność, jak nam wszystkim wiadomo, pociąga za sobą wyuczenie się materjału katechizmowego i biblijnej historji. Katechizm przebiera się niestety bardzo często według metodyki, która „z całością“ (mit „Ganzheit“) nie ma nic wspólnego. Dla dzieci jest to rzeczą zupełnie niemożliwą, poznać związek poszczególnych pytań katechizmowych. Nie dziwmy się więc, że w takich okolicznościach ani nauczyciel ani dziecko nie mają ochoty, zachować podczas uczenia się wrażenie całości“ [2]) Stosując w ciągu roku szkolnego koncentrację logiczną, zapewniamy uczniom wrażenie całości i staramy się o to, by materjał katechizmowy jako odpowiednie całości wyrył się w pamięci uczniów.

Przez koncentrację logiczną rozumiem dalej grupowanie prawd katechizmowych dokoła jednej centralnej prawdy [3]).

---

[1]) Pierwszym bodźcem do badań metodycznych kwestji zapamiętania materjału pamięciowego były skargi uczniów na końcu roku szkolnego, „że ksiądz teraz też tak wiele zadaje, jak inni profesorowie“, oraz smutne doświadczenia, że uczniowie tak mało pamiętają z przeszłości.

[2]) Dr. Juliaa Sigmar: Das Gedächtnis, seine Psychologie und Didaktik str. 208. Por. poza tem str. 29—31 i str. 119—123 tego samego autora.

[3]) Por. Miesięcznik Kat. i Wych. 1925 str. 221 (zasadaześrodkowania).

Katechizm ma trzy główne części, a każda część zawiera w sobie różne prawdy. Jednakże główne części katechizmu i poszczególne prawdy są zależne od siebie, istnieją między niemi jakby niewidzialne nici, łączące je z sobą. W koncentracji logicznej chodzi o to, by uczeń te nici odnalazł, by podporządkował wszystkie poszczególne prawdy pod jedną centralną prawdę. „Katechizmu winno się tak nauczać, żeby różne główne części tworzyły jedną całość i nawzajem się wyjaśniały i oświetlały“ [1]) Próbę tej koncentracji logicznej podaje ks. dr. Jentgens[2]). Jeśli treść drugiej części katechizmu chcemy wypowiedzieć w krótkiej formułce, brzmi ona popularnie: „Ty masz i musisz za wszelką cenę“. Pod tym krótkim i lapidarnym nagłówkiem pozna uczeń z absolutną pewnością, czego porządek moralny od niego żąda, co powinien czynić a czego unikać. Jeśli uczeń pyta dalej o fundament tego kategorycznego nakazu, wskazuje się jemu całą pierwszą część katechizmu, przedewszystkiem prawdy o wierności i niezależności Boga, o stworzeniu naszem z niczego, o karze i wiecznych sankcjach. — Ciało młodemu człowiekowi łatwo podaje przekonanie: Nie mogę. Wtenczas katecheta wskaże i podkreśli prawdy o wolności woli, o odkupieniu i łasce. Te bowiem dają uczniowi odwagę mocnego przekonania: „Ty możesz“. Takieześrodkowanie prawd łączy nauki katechizmowe wszystkich 3 klas niższych w jedną całość. Ma ono swoje miejsce w ciągu roku szkolnego, gdzie poszczególne całości jednej części katechizmu łączymy w jedną centralną ideę, a zwłaszcza na końcu roku szkolnego, gdzie synteza katechizmowa po przeprowadzonej koncentracji logicznej będzie łatwa. Tak podajemy w każdej klasie materjał katechizmowy jako jedną całość i przygotujemy umiejętnie koncentrację logiczną całego katechizmu, jak ją proponuje np. ks. Jentgens, którą koniecznie trzeba przeprowadzić w klasie IV. Wobec dzisiejszej specjalizacji, w której człowiek gubi się, zapominając o całości, wobec dzisiejszej nerwowości i chaotyczności, podkreślenie zasady koncentracji logicznej jest konieczne. „Albowiem jest to postulatem najistotniejszym każdego duchowego przedewszystkiem teoretycznego myślenia, żeby złączyć luźne prawdy w całość, t. j. w jedność. Jedność w mnogości, „jedność w różnorodności“ jak Kant mówi, jest najgłębszą i najistotniejszą cechą umysłu, nie pojedyncza jednostajność, lecz jedność w mnogości. Tę właściwość naszego ducha

[1]) M. Gatterer. Katechetik. 1924, str. 119.
[2]) Zeitschrift für den kath. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten 1927 (4), str. 165.

zauważamy już w najelementarniejszym akcie myślenia, w sądzie. Jeśli wymawiam zdanie: „Powietrze jest miłe“, wyłączam dwa pojęcia: powietrze i miłe — analiza — ale zarazem je złączam — synteza. Co się dzieje w każdym zdaniu, to uskutecznia się też z poszczególnych kompleksach myślowych i ostatecznie w całem życiu duchowem (in der Totalität des Geisteslebens), aby tam nie panował chaos“ [1]).

Koncentracja etyczna. W koncentracji etycznej chodzi o zebranie wszystkich ideałów i motywów, mających decydujący wpływ na całe życie ucznia, w jeden ideał centralny — w osobisty ideał religijno-moralny, który uczeń winien wynieść z szkoły [2]).

Dzisiejsze wychowanie moralne kładzie największy nacisk na umiejętne pielęgnowanie motywów [3]). „Możemy dwojaką drogą wpłynąć na wolę: bezpośrednią przez podanie motywów i pośrednią przez przyzwyczajanie“[4]) Szkoła życia religijnego musi pielęgnować drogę bezpośrednią obok pośredniej. Jeśli teraz uwzględnimy wyniki badań angielskich, to potrzeba czasu jednego roku, by wychować ucznia do jednej cnoty, np. prawdomówności. Jak osiągnąć wychowanie harmonijne, jak pielęgnować wszystkie cnoty w krótkim czasie szkolnym? „Kształcenie woli obok troski o poszczególne motywy musi wziąć początek z jednej całości i prowadzić do jednej całości. Rozwiązanie trudnego zagadnienia polega na tem, że trzeba pomóc dziecku do utworzenia sobie ideału życia i do wyprowadzenia z tego ideału wszystkich cnót i przyzwyczajeń, które potrzebne są do wcielenia w życie tegoż ideału i tak do osiągnięcia szczęścia w życiu. Ideał nie jest niczem innem jak wartością, motywem, tylko z tą właściwością, że ta wartość jest wartością centralną, motywem złożonym, w którym są zawarte wszystkie mo-

---

[1]) Philosophische und pädagogische Schriften herausgegeben von Prof. Dr. H. Messer. Heft 7. Der kongentrische Unterricht. vom Oberschulrat Dr. Messer. 1926 str. 11/12.

[2]) „Nie może być jedynem zadaniem katechety staranie się o to, by uczeń posiadał pewne wiadomości o Bogu, religji i chrześcijaństwie, by uczniowie rozumieli obrazy i ceremonje religijne, by tu i tam umieli zarecytować cytat pobożny. — Katecheta winien z prawd naszej religji wyprowadzić te wartości, które wpływałyby swoją siłą porywającą na całe przyszłe życie ucznia. Te wartości winien harmonijnie i koncentrycznie włączać w chrześcijański ideał życia“. Zeitschrift für den kath. Religionsunterricht an hoheren Lehranstalten, 1927 zeszyt 4. str. 165.

[3]) Por. dzieła Foerstera, ks. Lindwarskiego Willensschule 1927 zwłaszcza str. 43, Miesięcznik Kat. i Wych. 1928 str. 119.

[4]) Experimentelle Psychologie. J. Lindworsky. S. J., str. 202.

tywy odpowiednie dla danego ucznia“ [1]) — Innemi słowy: poszczególne motywy trzeba uporządkować systematycznie i złączyć je w jedną centralną prawdę czyli w ideał życia. Żąda się więc tego, co nazywamy koncentracją etyczną.

Jeśli teraz uwzględnimy poszczególne czynniki motywu i sposób wypracowania motywów oraz zabezpieczenia ich na przyszłość, jeszcze jaśniej poznamy potrzebę koncentracji etycznej. „Motyw wskazuje tylko na przedmiot wartościowy, nie daje go wprost. Dokonujemy tej wskazówki wszelkiemi środkami, które mamy do dyspozycji: przez wywołanie w obcej świadomości uczuć, jasnych wyobrażeń lub pojęć. Chcemy to wszystko nazwać treścią motywu. Nic nam nie pomoże, jeśli przedmiot [2]) motywu jest trwały, jeśli treść trwałą nie będzie. Bo tylko zapomocą treści motywu dowiadujemy się czegoś o przedmiocie wartościowym i tylko zapomocą treści motywu możemy sobie później przypomnieć przedmiot. Trzeba dlatego rozstrzygnąć kwestję, czy 3 czynniki motywu: uczucie, poglądowość i myśli są równie trwałe. Psychologja eksperymentalna dowodzi, że uczucia są najmniej trwałe, myśli najwięcej. Jeśli chcemy więc na wolę wychowanka wpływać jeszcze w późniejszych latach, motyw winien być zabezpieczony co do strony myślowej.

Jeśli np. dzieciom przedstawiam wartość uczciwości na jak najbardziej poglądowej opowieści choćby o uczciwym Fryderyku, który stał się człowiekiem bogatym z powodu tej cnoty, a o złym Karolu, którego nieuczciwość doprowadziła do więzienia, tak plastycznie, że wszystkie obrazy jaśnieją, jeśli uda mi się nawet łzy wywołać w oczach wsłuchanych uczniów, jednak nie mogę być pewny trwałego skutku, gdy nie wypracowałem dokładnie myśli podstawowej, gdy uczniowie tej myśli nie pojęli i nie zapamiętali. Możnaby tu przytoczyć wzory pedagogiczne, w których ponad wszystko przeprowadzony dogmat poglądowości, po macoszemu zaś potraktowane myśli podstawowe“.

---

[1]) Handbücherei der Erziehungswissenschaft. Friedrich Schneider. 3. Band. Willensschule von J. Lindworsky S. J. 1927, str. 108. Nie uwzględniam tu prądów dalej idących dzisiejszej filozofji wartościowej — por. Katechetische Blätter 1927 str. 273—280. Wertphilosophie und Religionspädagogik Dr. Josef Göttler prof. uniwersytetu w Monachjum i wykłady na kongresie katechetycznym w Monachjum: Wertproblem ks. dr. Lindworsky prof. uniwersytetu w Kolonji i dr. Heinrich Kautz, rektor Hamborn.

[2]) „Rozumiem przez przedmiot motywu cel pociągający, na który się wskazuje w motywie. Gdy obcą wolę poruszam przez to, że przyrzekam kawałek czekolady, to ten kawałek czekolady jest przedmiotem motywu i celem zabiegów“. To samo dzieło str. 48.

Poza przedmiotem i treścią trzeba jeszcze uwzględnić formę czyli strukturę motywu. Choć przedewszystkiem pielęgnowano myśli, które najmniej podlegają zapomnieniu, trwałość motywu nie jest jeszcze dostatecznie zabezpieczona. Jak wykazały badania pamięciowe, izolowana jedność jest o wiele mniej trwała od jedności włączonej do większego związku myślowego. Kompleksy — to forma materjałów pamięciowych najwięcej trwałych. Dlatego nie wolno mi zostawić samej dla siebie myśli motywu, muszę się starać o to, by ją włączyć do obszerniejszego systemu myślowego. Ideał kształcenia motywów byłby zatem osiągnięty, gdyby się udało zebrać wszystkie motywy, które podajemy dziecku, w jeden jedyny zamknięty system“ [1]).

Udzielając nauki religji w niższych klasach gimnazjalnych tokiem historycznym, a nie mając osobnych lekcyj pielęgnowania i uporządkowania motywów — a trzeba jeszcze przy tych motywach uwzględnić połączenie ich z najróżniejszemi okazjami w życiu oraz zestawienie podstawowych myśli motywu z duchem świata, wytworzymy zamiast jasnego i ścisłego ideału życia prawdziwie katolickiego, przemyślanego i zastosowanego do każdego położenia w życiu, w uczniach mglisty chaos, ewentualnie poszczególne jednostki, które w razie pokusy nie mają siły dostatecznej. „Cierpimy dziś już za dużo na nasze wewnętrzne rozdrobnienie, by nie powiedzieć chaotyczność. Dzisiejsze psychjatryczne badania wykazały, jak często słabości psychiczne poprowadziły tylko dlatego do poważnych zaburzeń duchowych, że chorzy nie przepracowali swoich przeżyć do zadawalającej jedności, lecz zachowali je jako kompleksy niepołączone. Dlatego trzeba już z punktu widzenia zdrowotności duchowej podnieść postulat: Nie wielorakość kompleksów, lecz harmonijne przepracowanie ideałów życia. Tylko tak osiągniemy duchowo zdrowych, silnych ludzi o wewnętrznej jednolitości“ [2]). Stąd mój postulat na pierwszy rzut oka frapujący, gdyż każda lekcja religji wychowuje: zaprowadzenia godzin wychowawczych, których treścią będzie wszechstronne wypracowanie motywu według zasad dzisiejszej pedagogiki i włączenie go do ideału życia. Tak przez koncentrację etyczną usuwamy, o ile to możliwe, niebezpieczeństwo, że uczeń, któremu nie zabezpieczono motywów, w razie silniejszej poknsy życiowej się załamie a później porzuci dobre przyzwyczajenia, które stały się mniej albo więcej mechaniczne. Uczucia bowiem, które pielęgnuje tak umie-

[1]) Willensschule, str. 49/50.
[2]) Willensschule, str. 122.

jętnie tok historyczny nauczania religji, uczucia skądinąd pedagogicznie pożądane i bardzo wartościowe, giną zczasem i pozostaje pustka albo mgliste motywy lub krótkie, puste zachęty (zastosowanie krótkie równe częstemu moralizowaniu), nie posiadające siły lapidarnej [1]).

c) Przez koncentrację rozumiemy ostatecznie łączenie wszystkich przedmiotów w religji celem wytworzenia jednolitego światopoglądu. Nazwałbym tę koncentrację koncentracją światopoglądową (por. Katechetische Blätter 1928 zeszyt 5. Der Religionsunterricht im Mittelpunkt der Lehrfächer. Ein Beitrag zur Konzentration des Unterrichts. Ks. prob. Kröninger, str. 226—231).

Biskupi niemieccy odnieśli się na konferencji w Fuldzie dnia 18 sierpnia 1924 r. z następującem poleceniem do swych katechetów: „Nauka religji winna więcej niż dotychczas być połączona z wszystkiemi przedmiotami, aby tak szkoła stała się idealną jednością". Rozumie się, że chcąc w poszczególnych klasach wyczerpać obszerny materjał religijny, nie możemy innych przedmiotów szeroko uwzględnić. Byłoby to tylko ze szkodą dla nauki religji. Natomiast na krótkie wzmianki, samodzielnie wypowiedziane przez uczniów i krótkie wskazówki, zawsze czasu starczyć winno, gdy chodzi o tak ważną rzecz jak wytworzenie jednolitego światopoglądu katolickiego u ucznia. Ks. dr. Göttler, znany znawca katechetyki, przypomina, że „nasze dzieci posiadają świat szkolny obok świata pozaszkolnego tak niepołączony, że codziennie ten świat szkolny z jego poważnemi słowami, zadaniami i postanowieniami zrzucają razem z teką szkolną" [2]). Ks. Göttler nie uznaje jako wystarczającego środka zaradczego postulatu, żeby w lekcji łączyć postanowienie z ewentualnemi okazjami życia. Żąda, żeby szkoła uwzględniła i rozprawiła się z światem, w którym uczeń żyje poza szkołą i w szkole t. j. z wartościami i ideałami kolegów i domu. Zapatrywania, ideały i wartości domu panują bowiem w podstawowej części duszy, nad którą jakby w powietrzu unoszą się ideały i wartości, podawane w szkole. Co do wychowawczego zadania szkoły pisze potem: Jeśli teraz nawet szkoła zaniedba połączyć w jedną żywą całość różne war-

[1]) Ks. Lindworksky podaje w Willenschule, str. 119—121 — Das Geheimnis der ignatianischen Exerzitien — taki jednolity system motywów, zamknięty w sobie. I nam w nauczaniu religji trzeba sięgnąć do tego źródła nadprzyrodzonego życia, powinniśmy w nauczaniu religji przeprowadzić czasem taką lekcję rozmyślania i zastosowania (wychowawczą), t. j. wypracowania motywów, a nauka religji będzie „nabożeństwem" i pokaże uczniowi życie prawdziwie katolickie (dop. aut.).

[2]) Por. słowa Gaudiga. Miesięcznik Kat. i Wych. 1928, str. 6.

tości, pielęgnowane w różnych przedmiotach może jednostronnie, mnożą się części duszy (Seelenschichten), ale nie mnoży się siła duszy...“ [1]) Psychologja stwierdza bowiem, że uczeń samodzielnie nie wykona tej mozolnej pracy połączenia i uporządkowania poszczególnych wrażeń, zachęt i przekazań. Powstają więc u ucznia różne „szufladki“, w których mieszczą się poszczególne wrażenia.

Metoda szkoły życia religijnego, chcąca osiągnąć jednolity, przemyślany światopogląd katolicki, żąda kategorycznie koncentracji powyższej. Jeśli religijność ma zawładnąć całem życiem młodzieży, jeśli wiara ma uświęcić wszystkie komórki myślenia i chcenia dziecięcego, opracowanie musi stosować koncentrację wszystkich wrażeń. Tam w duszy dziecka na podstawie jego dotychczasowego (dom) i obecnego (szkoła, przemioty świeckie, lektura ect.) wychowania oraz jego otoczenia (dom, koledzy) nurtują najróżniejsze wrażenia, wartości i ideały. Jeśli teraz wychowanie religijne z jego wartościami i ideałami nie ma być frazesem, politurą albo jakby osobną komórką, z której uczeń na zawołanie zarecytuje słowa napamięć, jeśli podana prawda i jej konsekwencje mają przeniknąć i owładnąć całą istotę ucznia, trzeba uwzględnić w opracowaniu całe dotychczasowe podłoże psychiczne, trzeba dokonać pracy krytycznej segregowania, oczyszczania i porządkowania dawniejszych wiadomości i wrażeń, by prawda religijna stabilizowała się w duszy dziecka jakoby oś, dokoła której wszystko się obraca. Koncentracja światopoglądowa uwzględnia więc to wszystko, co w jakikolwiek sposób wpłynęło lub wpływa na przekonania i zapatrywania ucznia. Początki takiej koncentracji mamy np. w dziele: „Podręcznik metodyczny do nauki historji biblijnej, „opracowanem przez ks. Jana Szukalskiego“. Nim więc nauczyciel przystąpi do wytworzenia pojęcia oderwanego, t. j. do uogólnienia, dobrze zrobi, jeżeli uczniom każe przytoczyć inne przykłady z historji biblijnej już dawniej przerobione albo też z innych przedmiotów naukowych (języka polskiego, historji) lub wreszcie z własnego doświadczenia, przykładów, w których objawia się ta sama prawda Str. 6, tom I. [2]).

[1]) Cyt. według Dr. Willibald Kammel. Einführung in die pädagogische Wertlehre, str. 157/18. Handbücherei der Erziehungswissenschaft. Schneider. Band 17.

[2]) Wskazówka szan. prof. ks. Szukalskiego jest prosta; sądzę atoli, że metodyka jest fałszywa, o ile chodzi o utworzenie pojęcia oderwanego na podstawie opowieści biblijnej. Mnożenie przykładów przy tworzeniu pojęcia oderwanego lub motywu jest bowiem niepedagogiczne. Ks. dr. Engert: „Psychologie und Pädagogik der religiösen Begriffe. Ein Beitrag zur experimentellen Pädagogik 1924 pisze:“ Dziecko nie może wyszukać z kilku po-

Katechetyki, opracowane według wskazań dzisiejszej psyhologji, już o wiele więcej uwzględniają koncentrację powyższą [1]. Świetnie zaś przeprowadził koncentrację światopoglądu ks. Józef Makłowicz w swym podręczniku: Nauka wiary i obyczajów dla niższych odziałów szkół powszechnych [2].

Wykazałem, że psychika polska odznacza się uczuciowością, brak jej zaś systematycznego myślenia, dokładnego przemyślenia i wytrwałej woli [3]. Szkoła życia religijnego winna te braki usuwać. Opiera się więc na uczuciu (podanie materjału biblijnego) a dąży przez samodzielność i koncentrację do wytworzenia systematycznego myślenia, dokładnego przemyślenia poglądów i wychowania silnej woli. Sądzę dlatego, że powyższy system szkoły życia religijnego mógłby dodatnio wpłynąć na naszą młodzież. Lecz dodać muszę, że najpiękniejszy system nie decyduje. „Dopiero takt pedagogiczny nauczyciela daje pracy koncentracyjnej ową elastyczność, która wyszukuje momenty najwięcej odpowiednie dla jednych albo drugich uczniów jednej czy drugiej klasy. Bo wszelkiej koncentracji i wszelkiej nauce koncentracyjnej brak właściwego „centrum",

---

dobnych przykładów tego, co jest istotnem (das Allgemeine), rozprasza się je przez kilka opowieści", str. 43. To samo kostatuje ks. prof. Lindworsky, że mnogość materjału przeszkadza tylko w utworzeniu jasnego motywu. Ks. Göttler pisze zaś: „Die Vielzahl verdrängt sich gegenseitig, lässt keine derselben sich festsetzen, so wenig wie stets wechselnde Gestalten auf der Lichtplatte ein erkennbares Gebilde hervorrufen", cyt. u Kammela, cyt. op. str. 174. Jeśli więc chodzi o utworzenie jasnego pojęcia oderwanego, to trzeba to pojęcie wyprowadzić z jednego przykładu — z tej powieści, o której właśnie mówimy. Inaczej przedstawia się rzecz z uogólnieniem już jasnego pojęcia. To szanowny autor ma tylko na myśli — choć według mego zdania celem uniknięcia nieporozumienia, trzeba ściśle rozróżniać abstrakcję jako tworzenie pojęcia oderwanego od uogólnienia w znaczeniu wykazania powszechnej wartości tego pojęcia — tej prawdy. Przy takiem uogólnieniu „czyli abstrakcji" w całej pełni ma znaczenie koncentracja.

[1]) Por. np. ks. dr. J. Göttler. Prof. der. Pädagogik und Katechetik an der Universität München. Religions und Moralpädagogik, 1923, str. 80—83: „Ohne Zweifel kommen eine grosse Anzahl von Stücken der weltlichen, der antiken und besonders der nationalen Literatur (Geschichte, Lieder, Sinnsprüche und Sprichwörter, Epen, Heldensagen, Dramen, Erzählungen, auch Fabeln und Märchen) für sittliche und religiöse Gefühls- und Urteilsbildung, für Motivierung und Idealbildung in Betracht", str. 81, albo Katechetik von dr. Heinrich Mayer str. 54—58 rok 1924.

[2]) W następnym artykule o koncentracji światopoglądowej przytoczę śliczne przykłady z tego podręcznika autora, który u nas w Polsce pierwszy podniósł głos w sprawie żywotniejszego nauczania na podsfawie „szkoły pracy" i opracował według tej metody praktyczny podręcznik — niestety za mało znany i ceniony.

[3]) Miesięcznik Kat. i Wych. 1928: Psychika polska a metoda „szkoły pracy" w religji str. 60—73.

jeśli nie pozyska się wewnętrznej istoty ucznia — jeśli się jej nie pozyska dla pracy kulturalnej, która nie jest niczem innem jak pracą około urzeczywistnienia wartościowych idei dobra, piękna, prawdy i świętości... A więc brak najlepszego czynnika w pracy koncentracyjnej, jeśli najgłębsza część duszy młodocianego nie będzie przez tę... radosną religijność poruszona, zachęcona i pozyskana... Osobiste zaś życie ucznia rozpali się tylko na osobistem życiu nauczyciela. Dlatego skutki pracy koncentracyjnej, jak wszelkiej, reformy szkolnej — ostatecznie zależą od osobistości nauczyciela“ [1]). Koncentracja żąda daleko idącej samodzielności od uczniów. Jeśli katecheta pozyskał ucznia dla „pracy kulturalnej“, t. j. w religji dla kultury duszy, jeśli katecheta dla sprawy świętej zdołał pozyskać najgłębsze tajniki duszy ucznia (dlatego w I części tyle tak zwanego „uprzyjemniania“), wtenczas rozpali on przez swój zapał w sercach uczniów święty ogień miłości wiary i cnoty katolickiej, dając im w konstrukcji możność do samodzielnego zestawienia nauk wiary i tworzenia ideałów prawdziwie katolickich.

Kościerzyna (Pomorze) *Ks. dr. L. Heyke.*

Znajomość temperamentów a duszpasterska praca katechety w szkole.

„Uważa się i słusznie za zasługę nauczyciela, jeżeli on u powierzonych sobie uczniów i wychowanków bacznie obserwuje różne wrodzone zdolności, do czego każdy z natury najbardziej się skłania i poznaje naturalne powołanie każdego. Pod tym względem bowiem panuje ogromna rozmaitość i nie mniej istnienie różnych dusz, jak ciał... Bardzo jest zatem korzystnem tak każdego uczyć, aby jego naturze właściwe rysy pielęgnować i ducha według jego indywidualności kształtować“.

Stara to, zasada Kwintyljana, a choć tysiące lat przeżyta, zda się nam nową. Trudno jej się sprzeciwiać, nie uznać jej słuszności i zgodności z zasadami pedagogji katolickiej. Wszak w naturze człowieka Bóg złożył różne zdolności, władze, popędy, namiętności, a zadaniem wychowania jest pokierować niemi należycie, rozwinąć, uchronić od złego. Grzeszył przesadą Rousseau,

---

[1]) Der konzentrische Unterricht von Oberschulrat Prof. Dr. August Messer. 1926, str. 17 Por. też Miesięcznik kat. i Wych. 1928, str. 221 (koncentracja w osobie nauczyciela).

gdy głosił, że natura człowieka jest zupełnie dobrą i należy jej tylko zostawić swobodę w swym rozwoju. Lecz był to słuszny odruch, choć jako odruch za daleko pociągnięty i skrzywiony, odruch przeciwko nauce Lutra, głoszącej całkowite zepsucie natury ludzkiej przez grzech pierworodny.

Zadaniem pedagoga nie polega bynajmniej na tem, aby wtłoczyć indywidualność wychowanka w pewne ramki programu, lecz raczej, aby podpatrzeć naturę i iść za nią, nie zmieniając jej zasadniczo.

Zresztą co do zasady, że na naturze człowieka należy wznosić gmach pracy wychowawczej, niema obecnie chyba wielkiej rozbieżności zdań; chodziłoby tylko o to, jak niespożyte wskazania Kwintyljana w czyn wprowadzić.

W podręcznikach psychologji, pedagogji, nawet fizjologji wspomina się o temperamentach, ale raczej jako o rzeczy należącej do całości, a mniej uwydatnia się znaczenie temperamentów i ich znajomości we wychowaniu. W naszej literaturze dopiero u O. Woronieckiego spotkałem się z silnem zaakcentowaniem ważności tego problemu. Lecz i on w swojej „Katolickiej etyce wychowawczej", choć można powiedzieć po mistrzowsku, ale bardzo króciutko załatwia się z temperamentami. Głos jednak podniesiony nie pozostał bez echa, znalazł odgłos w szkolnym podręczniku etyki ks. dr. Lubelskiego, co z uznaniem należy podnieść.

Abstrahuję już od tego, że poznanie własnego temperamentu, wszystkich jego właściwości pomaga do sprowadzenia pracy wychowawczej na właściwe tory i do słusznego zainteresowania jej do własnej indywidualności w granicach możliwości. Bo nietylko każdego wychowanka winno się indywidualnie traktować, lecz również metody wychowawcze musi wychowawca zastosowywać do swojej natury. Mogą być metody lepsze lub gorsze, lecz nie wszystkie wszystkim jednakowo one odpowiadają. Każdy powinien grać na swym własnym instrumencie. Wspomniawszy o tej kwestji, przechodzę do właściwego tematu.

Jeśli chodzi o pracę katechety, w której możnaby korzystać ze znajomości temperamentów, da się ona podzielić na 2 części: praktyczną i teoretyczną, t. j. na pracę wychowawczą w ścisłem tego słowa znaczeniu i na nauczanie. Czyli tak w postępowaniu z uczuciami, jako też w udzielaniu lekcyj przy rozbieraniu pewnych zagadnień znajomość temperamentów odda nam znaczne usługi.

Do ucznia należy się zastosować i każdego inaczej traktować. Lecz to rzecz niełatwa przeniknąć dusze wszystkich, poznać ich indywidualności. Każdy stanowi osobny światek, różni się od drugiego i trzeciego, jak liście na drzewie. Wszakże w wielkiej rozbieżności usposobień powtarzają się pewne typy, jakkolwiek z odmiennem zabarwieniem. Nazwijmy te typy temperamentami.

Nie jest mojem zadaniem rozprawiać o temperamentach, wykazywać ich istotę, różnicę i t. d. Wiadomo, że naogół, począwszy od starożytności mimo nawet znacznych rozbieżności, uczeni przyjmują cztery temperamenty, z których każdy wymaga innego traktowania[1]).

Sangwinik lekki, eteryczny, dobry towarzysz zabaw i rozrywek, serdeczny i grzeczny, wrażliwy na piękno i dobro, łatwo się zapalający, ale przytem zmienny; ogromnie uległy wpływom zewnętrznym, wymaga ciągłej opieki i pomocy. Zasady u niego nie mają wielkiego znaczenia; nie dlatego, żeby niemi gardził, lecz, że brak mu wytrwałości i woli w przeprowadzaniu ich. Łatwo się go pozyskuje, przedewszystkiem dobrem sercem i życzliwością. Można też z nim wszystko zrobić, lecz nigdy zbytnio mu dowierzać, chyba, iż przez dłuższe ćwiczenie nabierze on trwalszych dobrych nałogów i wzmocni swą, zresztą słabą, wolę.

Temperament to łatwy i podatny w prowadzeniu, ale, jak żaden, wymaga ciągłej czujności. Niewiele znaczą zakazy, nawet kary; wrażliwy na zewnętrzne bodźce, idzie za pierwszą lepszą, silniejszą pokusą. Niewiele też u niego zdziała się surowością i srogością; on upada, ulega złemu, ale w ostateczności go nie chce. Szczerze żałuje swego postępku; lecz jakkolwiek szczerym jest jego żal chwilowy, niewiele można na nim budować.

Podatny na wpływy otoczenia, ulega im łatwo i jeżeli o którym temperamencie, to przedewszystkiem o sangwinistycznym można powiedzieć: „Z jakim się kto wdaje, takim się staje"; ale staje się chwilowo, tak, iż to samo indywidjum między dobrymi jest dobrem, złem zaś między złymi. Przyjacielskie postępowanie ze sangwinikiem, ale niezbyt poufałe, połączone z zachowaniem powagi, a nawet czasem z ostrzejszem wystąpieniem w odpowiednich granicach, ciągła opieka nad nim, jakkolwiek nie narzucająca się, a zarazem zapewnienie mu dobrego towarzystwa, którego potrzebuje, jak nikt inny, jest najlepszym sposobem wychowania sangwinika. Roztrzepany i lekkomyślny, zczasem może się na tyle opanować, że będąc zawsze wesołym i miłym w towarzystwie, zachowa miarę i nie zapominając się, będzie stał na straży swych zasad życiowych.

Choleryk ognisty, energiczny, ambitny, mający dużo poczucia osobistej godności, wymaga innego postępowania. Sangwinika traktuje się więcej jak dziecko, choleryka jako męża dojrzałego. Sangwinik ulega otoczeniu, ten zaś nad niem panuje. Jeżeli i na choleryka wpływa towarzystwo, to inaczej, niż na sangwinika; mianowicie głównie przez urabianie zasad. Cholerykowi można

[1]) Pomijam różne teorje i podziały temperamentów szkół francuskiej i niemieckiej, psychologicznej, fizjologicznej, psychjatrycznej. Mimo niektórych najnowszych teoryj, zarzucających stary podział, z większością uczonych uważam go do dnia dzisiejszego za najlepszy.

zostawić więcej swobody, więcej można się spuścić na niego, ale tem bardziej należy zwrócić uwagę na urabianie w nim zasad. Z nim można rozumnie pomówić i jeśli się go przekona, wiele się już zyskało. Ponieważ poczucie sprawiedliwości jest u niego silnie rozwinięte, pilnie należy uważać, aby przeciwko niej nie wykroczyć. Nie pragnie on pobłażliwości, owszem nawet nią gardzi, ale każda choćby najmniejsza niesprawiedliwość bardzo go dotyka i zraża. Poniesie chętnie i karę, jeśli czuje, że sprawiedliwa; przenaiwnie budzi się w nim nienawiść i upór. Aby go sobie pozyskać, trzeba mu okazać pewną wyższoć, autorytet, nie udany, napuszony, bo może się na nim wkrótce poznać, a wtedy jeszcze gorzej, ale autorytet wynikający z prawdziwej przewagi. Wtedy ma cześć i zaufanie. Przez okazanie mu zaufania, pozostawienie mu pewnej samodzielności nieraz najlepiej się go pozyskuje i podnosi właściwe mu poczucie honoru; tak, że czasem przez powierzenie mu jakiegoś stanowiska czy misji zupełnie można go przemienić. Trudny to i twardy materjał do obrobienia, ale zato solidny, trwały. Trudy włożone sowicie się opłacają.

Melancholik bardzo rozmaicie oceniany, przez niektórych za najnieszczęśliwszy i najniewdzięczniejszy materjał wychowawczy uważany. Są pewne jednostki, u których nic prawie prócz żółci, zazdrości, nieufności i sobkostwa nie znajdzie, ale nie można ich uważać za przedstawicieli temperamentu melancholicznego. Bardzo wrażliwy, o silnem uczuciu, głęboko i poważnie myślący ma zapewne w sobie nieco melancholji i raczej poważnie i smutno patrzy na świat, niż wesoło. Jest przeciwieństwem wesołego, zawsze śmiejącego się sangwinika. Mało ufa sobie, a także i ludziom, dlatego bardzo trudno zdobyć sobie jego zaufanie. To też żaden z temperamentów nie wymaga takiej delikatności i ostrożności w postępowaniu, jak melancholik. Silniejsze upomnienie, nieraz żart mniej właściwy lub źle zrozumiany budzi w nim niechęć i rozgoryczenie, a zarazem nieufność do przełożonego. Z natury małomówny, skryty i zamknięty w sobie, trudnym jest do pozyskania. Skoro jednak raz przełamie się lody i okazaniem mu serca pozyska się jego zaufanie, wtedy staje się wiernym i bardzo podatnym materjałem.

Zadaniem wychowawcy jest budzić u niego ufność w jego własne siły. Raczej zachęty przyjacielskiej, nieraz pochwały, lecz nie przesadnej, potrzebuje melancholik, niż strofowania. Jak są kwiaty, które tylko na słońcu rozwijają swe kielichy, a tulą przed zimnem i deszczem, podobnie melancholik otwiera swą duszę na łagodne promienie dobrego serca, a tem szczelniej zamyka przy każdym silniejszym powiewie gniewu i surowości. Nie są to jednak temperamenty zupełnie do pogardzenia; są tacy nawet, którzy je najwyżej cenią, a i w naszym narodzie największych genjuszów do tegoż temperamentu zaliczyćby można.

Za kopciuszka bywa często uważany flegmatyk. Nie jest on orłem w pracy zwłaszcza organizatorskiej, nie dorówna cholerykowi, lecz nie można zupełnie zapoznawać wartości temperamentu flegmatycznego. Zresztą idąc już za starożytnymi, należy rozróżnić temperament flegmatyczny silny i słaby. Flegmatyk silny powoli się rozgniewa, lecz dłużej też zachowuje swą energję i bynajmniej nie jest jej pozbawionym.

W każdym razie u flegmatyka jest dużo apatji, energji i najważniejszem zadaniem wychowawcy będzie wydobyć go z tego stanu, w ruch go wprowadzić. Lecz ruch ten musi się odbywać powoli w sposób jednostajnie przyśpieszony. Flegmatyk podobnie jak melancholik nie ma wielkiej ufności we własne siły, a zatem trzeba go zachęcać, na duchu podnosić; a najfatalniej wpływa się na niego przez wykazywanie mu jego safandulstwa, bo wtedy przy niem już pozostanie, nie zaszkodzi jednak czasem dla obudzenia jego energji użyć ostrzejszych także środków. Jego apatyczne usposobienie jest nieraz za mało wrażliwe na łagodniejsze bodźce. Nakładanie jednak na niego cięższych obowiązków, ponad jego siły nie prowadzi do celu. Owszem, raczej należy zaczynać od drobnych rzeczy, aby nabrał rozmachu i śmiałości, a skoro przyzwyczai się do pracy, stanie się pracowitym, sumiennym, wiernym. Można z niego urobić solidną, jakkolwiek nie nadzwyczajną jednostkę.

Prace nad poszczególnemi temperamentami można krótko ująć w kilka zasadniczych wskazówek, dotyczących ich istoty. U sangwinika podtrzymać wrodzoną mu wesołość, ale ująć ją w karby, natomiast zwalczać jego lekkomyślność, próżność i szukanie we wszystkiem przyjemności. Energji choleryka nadać odpowiedni kierunek, nie niszcząc jej, leczyć go zaś z pychy i samowoli. Melancholika podnosić na duchu i jako na główną bolączkę zwrócić szczególną uwagę na pesymizm i bojaźliwość. Wreszcie u flegmatyka zwalczać lenistwo, jako główne zło w jego życiu.

Oto najważniejsze zasady postępowania z poszczególnemi temperamentami. Wprawdzie czyste i niepomieszane bardzo rzadko występują, zwykle jednak jeden z nich, albo dwa przeważa i stanowi główne podłoże dla życia publicznego. Różne traktowanie temperamentów we wychowaniu jest tak ważnem, że Stewart, wybitny pedagog angielski, wystąpił nawet z żądaniem podziału szkół na 4 kategorje, żeby dzieci każdego temperamentu oddzielnie wychowywać. Podobnie Ribéry, francuski psycholog, znajomość i podział temperamentów uważa za konieczny warunek dla pedagoji.

Znajomość temperamentów może oddać znaczne usługi także w konfesjonale. Wszak te same przejawy życia wewnętrznego, te same wady mogą wypływać z zupełnie różnych źródeł i odmiennie też należy je traktować i leczyć. Dla jaśniejszego przedstawienia tej myśli

weźmy jaki bądź przykład. Nieposłuszeństwo np. jest niespełnieniem rozkazu, lecz u różnych temperamentów różną znajdujemy dla niego przyczynę. A więc sangwinik nie spełnia rozkazu z lekkomyślności, nieraz przez zapomnienie; choleryk dlatego, bo rozkaz sprzeciwia się jego woli, a wola jego ma być najwyższą wyrocznią: melancholik często wskutek nieporadności i nieśmiałości, z powodu braku odwagi wobec przeciwieństw odstępuje od rozkazu; flegmatyk wreszcie z prostego lenistwa, gnuśności. Różną zatem medycynę należy zaaplikować w poszczególnych wypadkach. I teologja pastoralna nakazuje z różnymi różnie postępować. Co dla jednego może być zbawiennem, drugiemu przeciwnie przyniesie szkodę. Znajomość temperamentów pozwala wejrzeć w głąb duszy penitenta i zrozumieć jego psychikę i nie zadowala się tylko zewnętrznemi objawami choroby duszy, ale dociera do samej jej istoty.

Temperament można poznać przy spowiedzi z upadków, a nawet ze samego sposobu oskarżania się. U małych dzieci, zapewne, iż trudniej o podobne poznanie, ale u starszej młodzieży, zwłaszcza przy częstszej spowiedzi, temperamenty dość jasno się zarysowują. Do postępowania z penitentami w konfesjonale można zastosować ogólne zasady, poprzednio podane. Jeżeli spowiednik zna temperament penitenta, zadanie jego ogromnie uproszczone, a zarazem kierownictwo jest pewniejszem.

Gdy mówię o różnem traktowaniu temperamentów, ciśnie się pytanie, jak je poznawać i czy to jest rzeczą łatwą. Sądzę, że rozpoznawanie temperamentów, zwłaszcza u młodzieży starszej, gdzie jeszcze nieociosane, ze wszystkiemi kantami wyraziście występują, nie jest rzeczą zbyt trudną, jeśli się posiada ogólną znajomość temperamentów i pewną wprawę. Musimy się przygotować na pewne pomyłki, lecz przy doświadczeniu i ostrożności można je zredukować do minimum.

W naturalny sposób poznaje się temperament z przejawów życia wewnętrznego, z postępowania, z wad; lecz nie odrzucając tej metody, o wiele łatwiejszą, prostszą i krótszą jest rozpoznawanie z cech fizjologicznych i morfologicznych, ze zewnętrznego wyglądu. Ten sposób poznawania nieraz bardziej nas naraża na możliwość pomyłek, lecz możemy go używać jako środka do wstępnego badania, a do skorygowania wyników mogą nam służyć już same objawy życia wewnętrznego. Z cech fizjologicznych przedewszystkiem budowa organizmu, cera, a nadewszystko wyraz oczu może decydować. Słusznie utrzymuje się, że ze wzroku człowieka poznaje się jego duszę; a każdy temperament odznacza się specyficznie różnym wyglądem oczu.

II Przechodząc do drugiej części, choć krótko wspomnę, jakie usługi oddaje znajomość temperamentów przy nauczaniu. Natuturalnie, może mieć to miejsce tylko przy zagadnieniach etycznych, a ściślej mówiąc ascetyczno-pedagogicznych, zwłaszcza dotyczących urabiania charakteru.

Niestety trzeba przyznać, że podręczniki etyki mało omawiają tak ważną kwestję, jak urabianie charakteru. Ascetyka prawie zupełnie pominięta, a przecież w etyce praktycznej dla młodzieży pierwszorzędne miejsce zajmować powinna. Szczęśliwy wyłom w szablonowem traktowaniu etyki uczynił ks. dr. Lubelski, który stosunkowo dość dużo poświęca zagadnieniom ascetycznym, zagadnieniom mającym ściślejszy zwiazek z życiem.

Naukę o charakterze należałoby rozszerzyć w naszych programach. Stawić przed oczyma młodzieży ideał charakteru chrześcijańskiego, to pierwsze zadanie katechety. Lecz wskazać tylko na wzór, na model charakteru, to mało; koniecznie trzeba zapoznać z materjałem, w którym ma młodzież wykuwać podobieństwo ideału. I w ten sposób schodzimy do tego zasadniczego „gnoti seauton“, jako koniecznego postulatu przy urabianiu charakteru. Zadaniem tedy katechety będzie ułatwić młodzieży poznanie siebie; przekonać ją, że uszlachetnienie swej natury nie jest tylko czemś idealnem, ale także i możliwem.

Wiemy, jak trudnem jest poznanie siebie, jak miłość własna wkłada na oczy specjalne okulary, przez które każe patrzeć na swoje przywary, jak trudno komukolwiek przyznać się do wad i błędów. I oto właśnie nauka o temperamentach śpieszy nam z wydatną pomocą. Skoro młodzież odkryje w sobie pewne temperamenty, tem samem zdobędzie poznanie siebie, przynajmniej swych skłonności. Temperament ma swoje dodatnie i ujemne strony, ale kto się przyznaje do jakiegoś temperamentu, tem samem musi uznać w sobie obok dodatnich także ujemne jego strony. Co więcej, te usterki nie występują tak bardzo drażliwie, bo okazują się jako coś zupełnie naturalnego, koniecznego, związanego z naszą naturą, za co więc odpowiadać nie możemy. Czyż to moja wina, żem z natury skłonny do próżności, gniewu, niecierpliwości, lenistwa? Te skłonności tkwią we mnie, nie uwłaczają mi i nie potrzebuję się ich wstydzić, jak się nie wstydzę, że posiadam ten a nie inny temperament. Wstydzić się tylko muszę, skoro poznawszy te złe skłonnności, nie staram się ich zwalczać, lecz bez oporu im ulegam. I obudzając w młodzieży poczucie osobistej godnosci, można ją zachęcić do tego, iż będzie się starała wygładzić chropowatość swego temperamentu, obciąć dziczki szpeczące szczep szlachetny.

Podając wady, jako choroby, wyrosłe na podłożu temperamentu, rownocześnie można podać odpowiednie środki zaradcze. Bo i czemże w ostateczności są wady, jeśli nie chorobami różnych

władz i popędów, samych w sobie dobrych, a które przez nasze „ja zepsute“ zostały zdeprawowane.

Ponieważ wady, zwłaszcza w młodym wieku, jeszcze nieurobionym — są zrośnięte niejako z temperamentem, nie powinny nikogo zbytnio zadziwiać, lecz owszem domagają się większej wyrozumiałości. I znowu omawiając przykazanie miłości bliźniego i zachęcając do tak ważnej w życiu wspólnem wyrozumiałości, możemy powołać się na naukę o temperamentach, że każdy niestety obok jasnych ma także swoje ciemniejsze strony, a zatem że powinniśmy je wzajemnie znosić. Znając ludzi, mamy ułatwione z nimi pożycie, wiemy, co i jak do kogo przemówić. Umiejętność obcowania z ludźmi tak wielką odgrywa rolę w życiu ludzkiem i tak bardzo ułatwa nam pracę; a właśnie znajomość temperamentów do niej prowadzi. W ten sposób nietylko ukażemy młodzieży, jak sama ma urabiać swój charakter, ale nadto nauczymy ją obcowania z drugimi.

Możnaby wymienić jeszcze wiele innych wypadków, przy których w nauczaniu temperamentologji można nam oddać znaczne usługi. Wspomnę tylko jeszcze o jednym.

Dziś tak silnie rozwija się feminizm, emancypacja kobiet fałszywie pojęta. Mówiąc o temperamentach, wskażę nietylko na różnicę między czterema rzeczonemi temperamentami, ale także, między męskim a żeńskim. Inne skłonności, inne przymioty posiada z natury kobieta, a inne mężczyzna; a ponieważ zdrowy i piękny charakter powstaje wtedy, gdy się rozwija według praw swojej natury, przeto i kobieta nie przez ślepe naśladowanie mężczyźny, lecz przez rozwinięcie przymiotów sobie właściwych, nieraz jeszcze w niej drzemiących, może nawet naprawdę osiągnąć szczyt swego ideału, stać się pożyteczną dla społeczeństwa, a nawet w ten sposób mężczyźnie zaimponować. Doskonała to sposobność, by leczyć z chorobliwego feminizmu a ukazać dziewczynie zadania, które sama natura na nią wkłada.

Jak temperamentologja pomaga do rozwiązania nawet delikatnych zagadnień feminizmu weźmy, dla przykładu kwestję władzy ojca w rodzinie. Kiedy się omawia sakrament małżeństwa i wykazuje się, że mąż jest głową rodziny i żona obiecuje mu posłuszeństwo, nieraz u dziewcząt powstaje, choćby cichy protest, dlaczego tak ma być, dlaczego mężczyzna ma być głową rodziny i cieszyć się w niej najwyższą władzą. Zwłaszcza dla dziewcząt samodzielnych jest to kwestją drażliwą.

Na takie pytania najprostszą byłaby odpowiedź, że takie jest rozporządzenie Kościoła, taka wola Boża, ona powinna kwestję zamknąć. Tak mogłaby dyskusję zakończyć, ale nie zadowolni zupełnie. Dlatego lepiej jest posłużyć się inną metodą, powołać się na prawo natury i drogą łatwej indukcji dojść do ostatecznego wyniku, jako postulatu rozumu i prawa natury. Rodzina jest społecznością — w każdej społeczności musi być władza z posta-

nowienia albo z wyborów. I w rodzinie musi być władza; nie z wyborów, bo rozum wykazuje niemożliwość takich wyborów, a zatem, ustanowienia. Za kim przemawia natura? W mężczyźnie przeważa naogół temperament choleryczny, a ten najlepiej nadaje się do rządzenia. Samo zatem prawo natury wskazuje na mężczyznę, jako na głowę rodziny. Konieczną jest tu jakaś stała norma, bo nikt nie może innej ustanawiać. Same uczennice mogą tę indukcję przeprowadzić i ostateczne wnioski wysnuć. I wniosek, przeciwko któremuby mogły reagować, gdyby im się go zgóry narzuciło, wyprowadzają same jako zupełnie oczywisty, zgodny z prawem natury.

W czasie rekolekcyj lub na egzortach mówi się nieraz o poznaniu siebie; jako środek skuteczny podaje się rachunek sumienia; lecz również dobrze w tym celu można posłużyć się znajomością temperamentów. Jest to dla młodzieży nieraz nowe oświetlenie, wzbudzające zainteresowanie i zachęcające do lepszego poznania siebie.

Posługując się znajomością temperamentów w ascetyce, nie można zapominać o niebezpieczeństwie, jakie w takim wypadku zagraża. Łatwo mianowicie wpaść w zbytni naturalizm i całe życie wewnętrznne, postęp i urabianie charakteru budować tylko na naturalnym gruncie. Dobrze jest mieć otwarte oczy na to niebezpieczeństwo, zwłaszcza wobec szerzącego się dziś naturalizmu; lecz zbytnia obawa także niedobra, gdyż pewnej uwadze można łatwo niebezpieczeństwa uniknąć.

Odrzucanie zaś środków naturalnych, zasklepianie się tylko w świecie nadnaturalnym jest i w ascetyce katolickiej obecnie przeżytkiem; przeżytkiem, na który niestety ascetyka katolicka w dość znacznej mierze chorowała, a przez co ograniczała i ścieśniała postęp w doskonałości. Jak niewłaściwem, a nawet nieraz i zgubnem może być jednostronne tylko, nie liczące się z naturą człowieka urabianie charakteru, za przykład niech posłuży stara maksyma ascetyczna, którą się często słyszy. Oto: między wadami dwie są główne, najważniejsze, t. j. zmysłowość i pycha. Że są największemi wadami, na to możnaby się zgodzić, ale do całości tej maksyny należy jeszcze zasada, że każdy człowiek jednej z nich, jako głównej wadzie podlega i z nią też na śmierć i życie walkę toczyć winien.

Wniosek chybiony, niezgodny z rzeczywistością i niejednego narażający na zboczenie w życiu duchowem. Właśnie znajomość temperamentów mówi co innego. Zgadza się, że u niektórych osób zmysłowość lub pycha jest największą wadą, sprawdza się to na cholerycznym i flegmatycznym temperamencie; ale już u sangwinika czyni pewne zastrzeżenia, a tem bardziej u melancholika. Ktoś, ślepo przyjmując tę zasadę, w niewłaściwym kierunku wytęży swe siły, będzie walczył z wiatrakami i miasto wyleczyć się ze swej głównej choroby ducha, jeszcze bardziej przyczyni się do

jej rozwoju. Dodaćby należało, że o ile te wady znajdujemy u poszczególnych temperamentów, następują one w różnej formie, o specyficznem zabarwieniu.

Oto parę ważniejszych myśli, których choć zlekka tylko chciałem dotknąć; trudno bowiem w kilkustronicowym artykuliku o wyczerpujące wypowiedzenie się. Pragnąłem poprostu zwrócić tylko uwagę na tę kwestję, która jest prawie nieporuszana, a znaczną rolę odgrywa we wychowawstwie.

Uzględnienie także tego czynnika w pracy szkolnej pozwoli duszpasterzom szkół lepiej odpowiedzieć ich trudnemu zadaniu, by w sprawowaniu swego urzędu, raczej pozwalali Duchowi św. kierować owieczkami im powierzonemi, a sami by idąc niejako za niemi, strzegli je od zbłąkania i upadku.

Kraków. *Ks. Wojciech Mieszkowski.*

Nauczanie poglądowe religji.

II.

Kiedy pokazywać obrazek? Dużo różnych zdań wśród pedagogów pod tym względem; wskazywano prawie na każdy z ważniejszych momentów lekcji od początku do końca, jako najodpowiedniejszy do pokazania obrazka.

Czasem, wyjątkowo, można zacząć lekcję od pokazania obrazu, do nawiązania jej z poprzednią. Na lekcjach przyrody i innych stanowi to zwyczajny punkt wyjścia; w nauce religji jednak naogół byłoby to niepożądane. Tam bowiem pogląd stanowi nieraz sam przedmiot, w nauce religji zaś przedmiotem jest opowiadanie biblijne czy też katechizmowe. Obraz jedynie pomaga rozumieć, uzmysławia, sam zaś jest niezrozumiały, jeśli nie poprzedziło go opowiadanie przedmiotu. Niepraktycznemby to było i z tej racji, że dzieci nie słuchałyby lekcji, tylko patrzałyby na obraz.

Sami teoretycy radzą, by pokazywać obraz w trakcie lekcji; mówią, że wtedy fakt opowiadania biblijnego, scena, osoby wbijają się niejako w pamięć, żywo uplastyczniają się idee, że się konkretyzują w umyśle dziecka.

Ma to jednak wiele słabych stron: dzieci nie będą uważać na opowiadanie, lecz na obrazek. Obraz przedstawia normalnie jeden moment, punkt kulminacyjny opowiadanego wydarzenia. Obraz więc będzie zrozumiały, gdy opowiadanie dojdzie do tego punktu.

Jeszcze inni katecheci twierdzą, że obrazek wtedy należy pokazać, gdy może być dokładnie zrozumiany, gdy wszystko, co zawiera scena, już wiadome, gdy dziecko może z opowiadania poznać osoby działające. Zasadą jest, by akcja lekcji, podobnie

jak akcja dramatu rosła, by stopniowo wzrastała w napięciu aż do punktu kulminacyjnego, którym właśnie będzie pokazanie obrazka. Wtedy wrażenia będą i silniejsze i trwalsze. Słowem więc chwila pokazania obrazka przypada na ten moment lekcj, który przedstawiony jest na obrazie.

Większość jednak teoretyków zaleca omówienie obrazu na na końcu lekcji: kiedy temat cały dokładnie został opowiedziany, wyłożony, prawda dogmatyczna i moralna (definicja) wyciągnięta, wtedy, dla powtórzenia, przerobienia, ugruntowania. obudzenia uczuć religijnych, postanowień, pozyskania wszystkich władz duszy dziecka dla sprawy Bożej, słowem jako ukoronowanie całej lekcji — pokazuje się obraz.

Widzimy z tego, że obraz należy wtedy pokazywać, kiedy najkorzystniejsza jest na to chwila: jeżeli chodzi tylko o pogląd czysto zmysłowy, o wytworzenie jaśniejszego pojęcia, pokazujemy obraz w tym momencie, gdy w opowiadaniu doszliśmy do sceny, przedstawionej na obrazku. Jeżeli chodzi nam więcej o budujący nastrój, o wywołanie uczuć religijnych, utrwalenie ich, to może lepiej będzie pokazać obraz pod koniec lekcji, przy zastosowaniu.

Zależy też to od wieku naszych uczniów: młodszym lepiej pokazać wcześniej, kiedy dojdziemy w opowiadaniu do momentu przedstawionego na obrazku; starszym zaś korzystniej będzie pokazać przy zastosowaniu.

* * *

W jaki sposób pokazywać obraz? Niektórzy katecheci radzą, by już na poprzedniej lekcji zapowiedzieć dzieciom, że będzie na przyszłej lekcji pokazany obraz i moment przedstawiony na obrazie omówić już wcześniej obszerniej. Uważamy to jednak za zbytni pedantyzm. Obraz pokazywać należy na lekcji po raz pierwszy omawianej.

Gdy tedy nadejdzie chwila, którą uważamy za najodpowiedniejszą do pokazania obrazu, umieszczamy go na desce lub sztalugach. Chodzenie z obrazem pomiędzy ławkami, by go pokazywać poszczególnym uczniom, działa bardzo ujemnie na porządek szkolny. Jeśli obraz zbyt mały, tak że dalsze ławki nie widzą go, lepiej będzie już (choć i to nie jest pożądane) wywołać uczniów z ostatnich ławek do pierwszych, by razem oglądali go. Chwilę patrzą dzieci na obraz w milczeniu. Kiedy dzieci zorjentują się co do treści obrazka, nasycą swą pierwszą ciekawość, nauczyciel zadaje pytania. Pytania te mają stopniowanie od ogólniejszych poczynając, do coraz szczegółowszych, od omawiania grupy czy sceny głównej, aż do epizodów, scen i ugrupowań drugorzędnych.

Kaz. Wójcicki[1]) w streszczeniu taką przedstawia metodę omawiania obrazka: Oto widzimy szereg linij prostych, krzywych

[1]) Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury.

łamanych, wiążących się z sobą, lub przecinających się wzajem, widzimy tak, czy inaczej ustosunkowane do siebie płaszczyzny barwne, czarne, białe... wiążemy linje i barwy w kształty, interpretujemy jedne jako burzliwe chmury, gnane wiatrem, inne znowu, jako drzewa, zwierzęta, inne jeszcze jako postacie ludzkie, ustalamy ich wzajemny stosunek przestrzenny, nadajemy określone znaczenie ruchom, gestom, wyrazem twarzy; w jedne wkładamy trwogę, w inne nakaz, te chwytamy jako wyraz dumy, tamte rezygnacji, owe zamyślenia, gdy wreszcie tak ujęte i zrozumiane postaci wiążemy w grupy, zespalamy z tłem i jednoczymy w całość... Od tego, czy ten skomplikowany proces miał przebieg właściwy, czy analiza była gruntowna, synteza całkowita, zależy nasze wrażenie... Przy analizowaniu obrazka zaczynamy od rzeczy głównych: postaci, działania i omawiamy je rzeczowo, później rzeczy drugorzędne łącznie z tłem i pejzażem; zwracamy więc uwagę na zdarzenie, na obrazku przedstawione, sytuację, osoby, ich rysy, gesty, ruchy, co one oznaczają, jakie uczucia i odcienie uczuć ujawniają się u osób działających, pozycja, miejsce, wiek, oświetlenie, pora roku, dnia, działanie poprzedzające i następujące. Zmuszać dziecko, by obserwowało ściśle i mówiło to tylko co widzi, nie pozwalać więc na dowolności i tak łatwe fantazjowanie.

Obraz Chrystus w łodzi Siemiradzkiego Wójcicki radzi tak omówić: Ile postaci widzisz na obrazie? Jakie ich jest zatrudnienie codzienne? Po czem możemy to poznać? W jaki sposób artysta przedstawia burzę? (morze, niebo, łódź, maszt, odzież). Jakich uczuć doświadczają osoby, znajdujące się w łodzi? (ich twarze, układ ciał, ruchy rąk). Czy wszystkie osoby doświadczają takich samych uczuć? Która różni się od reszty? Z czego to wnioskujemy? (wyraz jej twarzy, ruch ręki, postawa). Co oznacza ów ruch ręki? W jakiej okoliczności używamy takiego ruchu ręki? Co widzimy naokoło głowy postaci głównej? Kogo więc malarz przedstawił w tej postaci? Spróbuj nazwać te wszystkie uczucia, które nurtowały w tych osobach?“

Omawianie powyższe nie uwzględnia momentu religijnego, ogranicza się jedynie do poglądu rzeczowego.

Przytaczamy jeszcze wzór doskonały, jak omawiać z dziećmi obraz religijny, wyjęty z katechez współczesnego katechety niemieckiego Minnichthalera, przytoczony w Katechetyce Gatterera (str. 165 i 166); obraz z kolekcji Schumachera „Pan Jezus błogosławi dzieci: „Pewnego razu przybyły do Zbawiciela pobożne matki (pokazuje); miały one małe dzieci na rękach (pokazuje), większe zaś dzieci trzymały się swych mamuś za ubranie, albo mamusie prowadziły je za rączki (pokazuje). Matki powiedziały do Pana Jezusa: Dobry Jezu! włóż Swe ręce na główki naszych dzieci i pobłogosław je! Dzieci nic a nic nie bały się P. Jezusa, lecz patrzały na niego radośnie, a nawet niektóre chciały, by je

wziął na ręce (pokazuje na maleństwa z wyciągniętemi rączkami ku Zbawicielowi). A dobry, ukochany Pan Jezus wkładał na ich główki Swe ręce (pokazuje) i błogosławił je (pokazuje), a nawet najmniejsze wziął na ręce. O dobry, ukochany Zbawicielu! Dzieci! jaki dobry, jaki kochany jest Pan Jezus! jak On lubi dobre, grzeczne dzieci! Przy ukochanym Panu Jezusie było sporo mężczyzn, którzy zawsze z Nim chodzili razem; byli to Jego uczniowie. Patrzcie, tu na obrazku jest ich dwu (pokazuje) inni stoją dalej, nie widać ich. Ci uczniowie krzywem okiem patrzą na matki, które przyprowadziły tu dzieci. Patrzcie, jak to jeden złości się (pokazuje). Powiedzieli oni matkom: „Idźcie precz stąd, dajcie pokój Panu Jezusowi, jest przecież zmęczony“. Jak to Pan Jezus usłyszał, powiedział do uczniów: „Pozwólcie przyjść dzieciom do Mnie, a nie przeszkadzajcie im. Dla nich jest królestwo niebieskie“. Dobry Pan Jezus chce mieć dzieci przy Sobie nawet wtenczas, gdy jest zmęczony. O dobry, kochany Jezu, jakże Ty lubisz dzieci! Kochane dzieci! Uczniowie bardzo kochali Pana Jezusa, a ponieważ tak Go kochali, i Zbawiciel był już bardzo zmęczony, krzywo się patrzyli na matki i chcieli je odpędzić. Ale gdy zobaczyli, jak Pan Jezus lubi być z dziećmi razem, to już nie patrzyli źle na to i sami dobrze przyjmowali dzieci. Patrzcie, jeden z uczniów już nie spogląda źle na dzieci (pokazuje), a drugi, ten z białą brodą, też przyjaźnie spogląda na dzieci. Dobrzy uczniowie! Później trochę powiedział jeszcze Pan Jezus do uczniów: „Uczniowie Moi, kochajcie dzieci, tak jak Ja je kocham. A co zrobicie dla dzieci, to jakbyście dla Mnie zrobili“ (Mat. 18, 5). Dzieci kochane! uczniowie sobie to dobrze zapamiętali. Później już zawsze kochali bardzo dzieci. A gdy Pan Jezus poszedł do nieba, rozesłał Swych uczniów jako apostołów na cały świat, i do dzieci także. Ci wysłańcy Boga (apostołowie) bardzo kochali dzieci, uczyli je, błogosławili je jak Pan Jezus, chcieli, by dzieci były dobre, grzeczne, — ci dobrzy apostołowie, dobrzy wysłańcy Pana Jezusa. A i dzieci bardzo lubiały zbliżać się do apostołów i były coraz lepsze. O dobry Zbawicielu! Dziękujemy Ci, żeś przysłał do dzieci takich dobrych apostołów. Kochane dzieci! Gdyby ci apostołowie Zbawiciela teraz byli, bardzoby was kochali a i wy bardzobyście się cieszyły z tego. Powiedziałybyście do nich: „Dobrzy apostołowie, opowiedzcie nam o ukochanym Panu Jezusie, błogosławcie nas, zróbcie tak, byśmy były dobremi, grzecznemi dziećmi“. Widzicie, dzieci kochane, dobry Pan Jezus przysyła wam rzeczywiście takich apostołów. Czy wiecie, którzy to są? Tymi wysłańcami Pana Jezusa jest papież i biskup. Nasz zaś dobry biskup przysyła księdza prefekta. Księża prefekci są wysłańcami od Zbawiciela. Ja jestem dla was takim wysłańcem od Pana Jezusa. Będę więc wam opowiadał o Panu Jezusie, błogosławił was, uczył, żebyście były dobremi, grzecznemi dziećmi. Wiecie, kochane dzieci, ogromnie się z tego cieszę! I jak przychodzę do was, do klasy, to się nie patrzę krzywo na was, bo

was bardzo kocham. Dobry Pan Jezus mówi mi codzień podczas Mszy św.: „Mój kochany wysłanniku, kochaj Moje dzieci! Co dla nich zrobisz, to robisz dla Mnie“. I dlatego, widzicie, tak was bardzo kocham!

* * *

Z tego, cośmy dotąd powiedzieli o obrazku, widzimy, jak doniosłą rolę spełnia on w nauczaniu religji. Cele jego i pożytki są następujące:

1. Ks. prefekt pokazuje obraz biblijny, by ułatwić zrozumienie i skupić treść opowiedzianą. Aby opowiadanie biblijne trafiło do umysłów dziecięcych, musi być możliwie szczegółowe, obszerne. Przy obrazku, który omawiamy po opowiadaniu i wyjaśnieniu, materjał przerobiony skupiamy, streszczamy, łączymy w jedną, skróconą, ale wyrazistą całość, uprzytomnioną na obrazku.

2. Treść przeprowadzonej lekcji staje się dzięki obrazkowi żywą, plastyczną. Dzieci czują się niejako na scenie biblijnego wydarzenia, zdaje im się, że widzą bohaterów biblijnych, że z nimi rozmawiają, bodaj, że same są aktorami, przeżywają same to wszystko.

3. Dzieci przy omawianiu obrazka uczą się lekcji i to w sposób uproszczony i najbardziej racjonalny. Gdy przy opowiadaniu czynnym jest tylko słuch, tu przy obrazku bierze udział i wzrok.

4. Obraz biblijny jest znakomitym środkiem, ułatwiającym powtarzanie lekcji, zwłaszcza z dziećmi, nie umiejącemi jeszcze czytać.

5. Jest środkiem poglądowego poznania różnych szczegółów archeologiczno-historycznych, potrzebnych do lepszego zrozumienia lekcji religji, np. cysterna, stągiew, ołtarz całopalny, arka, świątynia i t. p.

6. Obraz religijny jest potężnym środkiem oddziaływania na uczucie, na serce i wolę dziecka. Jeśli dziecko dobrze zrozumiało treść lekcji przez omówienie obrazka, jeśli obudzone przez to uczucia utrwaliły się w nastroju odpowiednim, to wtedy zrodzą się w duszy dziecka, jako owoc, przekonania, postanowienia i uczucia wiary w Boga, jego miłości, czci, bojaźni Bożej, współczucia, żalu, a to wszystko łatwo będzie ponowić w życiu późniejszem. Oddziaływanie obrazka religijnego na duszę i serce dziecka przekracza daleko progi szkolne.

7. Przez staranne omawianie obrazka kształtuje prefekt ucznia na religijnego człowieka w przyszłości:

a) Poznając dobry obraz ze strony estetycznej, rozwija w sobie uczeń poczucie i zmysł piękna; równocześnie z tem rodzi się w nim wstręt do wszelkiej pornografji i banalności. Wprawdzie poczucie piękna niezawsze idzie w parze z poczuciem dobra; esteci mogą niekiedy żyć niemoralnie — normalnie jednak zmysł estetyczny wzmacnia poczucie moralne, jest czynnikiem dodatnim w życiu religijnem.

b) Uczeń, poznawszy obrazy religijne w szkole, będzie je rozumiał należycie i korzystał z nich duchowo, gdy się zetknie z niemi w domu i w kościele.

c) Poznawszy w szkole, chętnie, gdy będzie na swojem, zaopatrywać się będzie w dobre, religijne obrazy.

* * *

Współczesny rozwój techniki umożliwia pokazywanie w szkole doskonalszego typu obrazów świetlnych: przeźroczy i kina. W zachodniej Europie ten typ poglądowego nauczania rozwija się świetnie. Mimo to, zdaje się, dobre obrazy długo jeszcze będą jednym z najlepszych środków poglądowego nauczania i nigdy zupełnie nie stracą swej wartości pod tym względem.

* * *

II. Poglądowość umysłowa.

Nie do każdej lekcji religji można zastosować pokazy, przerabiania praktyczne, karty geograficzne, obrazy, pisanie na tablicy i t. p. środki poglądowości zmysłowej. Wtedy należy korzystać w nauczaniu z t. zw. poglądowości umysłowej. Środki tej poglądowości są następujące:

1. Planowy, przejrzysty układ lekcji. Osiąga się to przez jasne założenie, czyli zapowiedź, o czem będzie lekcja. Materjał lekcji musi zachować porządek czy chronologiczny, czy logiczny, czy rzeczowy. Poszczególne części lekcji winny być traktowane proporcjonalnie do swej ważności, by całość harmonizowała. Ale ten porządek nie może być bezduszny, pedantyczny, a podział na punkty zbyt szczegółowy.

2. Przemawianie do dzieci językiem przystępnym, zrozumiałym. Unikać tu należy słów obcych, t. zw. żargonu naukowego i teologicznego, słów abstrakcyjnych. Synonimami szafować umiejętnie i oszczędnie, by nie wpaść w wielomówstwo. Ale też nie unikać ich panicznie. Dziecko np. często nie rozumie słów, które wypowiada, należy tedy zbadać, jak dziecko użyte słowo rozumie, jakie pojęcie z niem wiąże, omawiając to synonimami.

3. Używać zdań krótkich, niezłożonych, przejrzyście budowanych, unikając zwłaszcza imiesłowów, które dla dzieci małych stanowią trudność nielada.

4. Posługiwanie się sztuką wymowy: należycie artykułowanej i akcentowanej, poprawnej i wyrazistej. Pomoże tu wiele modulacja, podnoszenie, zawieszanie czy opuszczanie głosu, jako też należyte przestankowanie. Wreszcie przez gestykulację, odpowiednią postawę, układ twarzy, ruchy rąk. To wszystko ogromnie ożywia lekcję, wprowadza do niej pierwiastek dramatyczny, życie, budzi uwagę dzieci; monotonja w głosie i postawie nie wzbudza zainteresowania dzieci i działa na nie usypiająco.

5. Używanie figur retorycznych, czyli mówienie językiem obrazowym. Szczególniej uwypuklają myśl:

a) Porównania, gdy nieznane rzeczy zestawiamy z dobrze znanemi, albo gdy porównujemy dwie epoki, dwa zdarzenia, dwie osoby i wyszukujemy między niemi podobieństwa i różnice. Szczególniej bogaty w piękne, pouczające porównania jest św. Jan Chryzostom i nasz Skarga. Katecheta może od nich wiele skorzystać.

b) Ściśle z porównaniem łączy się antyteza (brak podobieństwa). Antyteza silnie uderza umysł, drażni go niejako, stąd jest pożądaną przy nauczaniu.

c) Życia, jedności, swady i uwagi dodają inne figury retoryczne: wykrzykniki, zapytania, powtórzenia, uosobienia, apostrofy, przenośnie, zamiennie i inne figury retoryczne. Nie należy jednak w tem przesadzać, uważać przytem, by to dla dzieci było zrozumiałe.

6. Szczególniej pożądane w poglądowem nauczaniu są przykłady. Są to wydarzenia rzeczywiste (rzeczywiste, albo z osobistych przeżyć uczniów) lub zmyślone (np. podobieństwa, przypowieści, alegorje, legendy, baśnie i bajki), ilustrujące twierdzenia nauczyciela. Czem jest okaz, rysunek, model w poglądzie zmysłowym, tem przykład w poglądzie umysłowym,

Starsi ludzie przepadają za przykładami, cóż dopiero powiedzieć o dzieciach! Urok przykładu i jego wychowawcze znaczenie polegają na psychologicznem prawie naśladownictwa, na instynkcie, który w dziecku jest szczególniej silny. Tem się np. tłumaczy, że najulubieńszą lekturą są żywoty świętych, życiorysy, monografje wielkich ludzi, powieści i romanse, w których są (fikcyjne) życiorysy bohaterów.

Przykład działa na dziecko oświecająco i zagrzewająco, a to tem silniej i pewniej, im w podobniejszych warunkach i okolicznościach znajduje się dziecko.

Przykładów fikcyjnych, o jakimś grzecznym Jasiu czy dobrej Zosi, nie należy używać w opowiadaniu do dzieci, robi to bowiem wrażenie pobożnego kłamstwa. Dzieci zresztą, nawet najmłodsze, instynktownie odczuwają to; może też zrodzić się w ich umysłach myśl, że cała religja jest taką zmyśloną historją.

Przykłady najlepiej czerpać z Pisma św., żywotów św., z życia i przyrody. Aby przykład oddziałał zbawiennie, musi być opowiedziany pięknie.

7. Przez sztukę opowiadania. Dobre opowiadanie to sztuka bardzo trudna do zdobycia, jeśli kto nie ma talentu wrodzonego i zamiłowania w tym kierunku.

Aby opowiadanie było dobre, musi zaciekawiać, ale nie schlebiać i gonić za sensacją, owszem winno podnosić, kształcić i uszlachetniać; winno być żywe, jasne, a przytem poważne. Nie może się ono trzymać ogólników, bo cały urok dobrego opowia-

dania polega na charakterystycznych szczegółach. Zwłaszcza my, teologowie, wykształceni na scholastyce, lubimy dużo szermować abstrakcjami i ogólnikami, zatraciliśmy doszczętnie zmysł opowiadania; rzadko też kiedy potrafimy opowiadać, zwłaszcza dla dzieci.

Ale trzeba te szczegóły malownicze, uderzające wyobraźnię dziecka, a zarazem istotne, umiejętnie dobrać, by się w nich nie zgubić, nie wpaść w wielomówstwo. Trzeba też je należycie ugrupować: ważniejsze wysunąć na plan pierwszy, drugorzędne umieścić w perspektywie, zbyć krótko, jakby w nawiasie — wszystkie koncentrować około wydarzenia głównego.

Opowiadanie ma dużo podobieństwa z dramatem. W dramacie „akcja rośnie“, poczynając od zawiązania węzła dramatycznego każda scena zbliża do punktu kulminacyjnego, do katastrofy, a po tej perypetji szybko już zmierza ku zakończeniu. Podobnie jest w opowiadaniu: nie wolno nam najważniejszej rzeczy, o którą nam chodzi, opowiedzieć zaraz na początku, gdyż dalszego opowiadania dzieci słuchać nie będą; nie wolno nam gromadzić bezładnie mnóstwa szczegółów, kołować, „drepcić w miejscu“; każde zdanie, każdy szczegół muszą być na swojem miejscu i zbliżać ciągle ku końcowi. Najważniejszy ustęp dobrze będzie uwydatnić i dykcją i akcją — jak np. w opowiadaniu o wskrzeszeniu Łazarza, słowa: „Łazarzu, tobie mówię wstań!“

Współczesna szkoła pracy uważa za jeden ze swych środków t. zw. malownicze, szczegółowe opowiadanie. Uzasadnia to tak: dziecko posiada wybujałą wyobraźnię. Tymczasem podręcznik religji, a często i jej wykład w szkole zbyt mało dają materjału poglądowego; opowiadanie zbyt suche, nie wyjaśniające ani przemawiające przez barwność szczegółów, nie zapala serca, nie sprzyja też zagłębianiu się w treść. A to tem bardziej, że (jak w Starym Testamencie) i rzecz jest daleka, obca i język nieraz przytrudny i wiele innych okoliczności składa się na to, że to opowiadanie nie znajduje oddźwięku w duszy dziecka. Wobec tego radzi rozszerzać opowiadanie biblijne, ubarwiać je.

To szczegółowe, barwne opowiadanie ma mieć następujące przymioty:

1. Podmalowanie ograniczyć trzeba do rzeczy istotnie potrzebnych. Nie całe opowiadanie, lecz tylko niektóre ustępy, rysy należy poglądowo ubarwić.

2. Niech to rozszerzenie i ubarwienie zachowa koloryt biblijny: w ramach dawnych czasów, wschodnich obyczajów, na widowni biblijnej. Można jednak przy tem „malowniczem“ opowiadaniu brać do porównania i poglądu znane dziecku miejscowe rodzime fakty i stosunki, do nich nawiązywać. Prawda jednak historyczna musi być nienaruszona; zmodernizowanie historji biblijnej jest niedopuszczalne.

3. Wyrażenie i język biblijny muszą być zachowane. Rozszerzając, podmalowując jakiś ustęp, należy go przeplatać języ-

kiem Pisma św., inaczej bowiem opowiadanie to straciłoby namaszczenie biblijne. Nigdy zaś nie wolno tu wprowadzać języka trywjalnego, ześwietczać i obniżać moralnie wydarzeń biblijnych. Wysuwano już wielokrotnie, że język, zwłaszcza Starego Testamentu. jest za trudny dla dzieci, robiono próby zmodernizowania go, zawsze jednak z rezultatem ujemnym. Język biblijny ma tyle majestatu w swej prostocie, mimo odległych czasów i warunków tak jednak przystępny jest i obrazowy, tak tradycją wieków wsiąknął niejako w naszą krew i kości, że wobec tego całkowite modernizowanie ani z punktu dydaktycznego, ani tem bardziej religijnego, byłoby niepożądane.

4. Co się tyczy pogłębienia psychologicznego, to zaznaczyć tu należy, że nie można go robić na większą skalę w tekście samym, chyba jakąś króciutką spokojną uwagę możnaby tu wtrącić; obszerniejsze, bardziej wyczerpujące należy odłożyć do tej części lekcji, którą nazywamy pogłębieniem. Dzieci, znając już tekst właściwy wydarzenia biblijnego, łatwo zauważą, że to podmalowanje jest dodatkiem ks. katechety, nie zaś słowami Pisma św. Oczywiście trzeba tu uważać, by nie przesadzić, by tego pogłębiania psychologicznego nie było za dużo.

To pogłębienie psychologiczne przyczynia się wiele do należytego zrozumienia lekcji religji. Dzieci nie są zdolne „czytać między wierszami“, odtworzyć sobie należyty obraz na podstawie kilku wyrażeń biblijnych, dosyć ogólnikowych. W takiej np. ofierze Izaaka, jeżeli wyjaśnimy, że on zapewne domyślał się z rozmaitych okoliczności, co go czeka, że bał się śmierci jak każdy człowiek, że miał zapewne pokusę. by się wyrwać i uciec, stary Abraham by go nie dogonił, to przy omawianiu Izaaka, jako figury Chrystusa Pana wyraźniej przedstawi się osobista zasługa Izaaka, czego nie widać wcale w opowiadaniu biblijnem.

Takie pogłębienie psychologiczne było znane w kościele oddawna; bierne przykłady możnaby zacytować u św. Jana Chryzostoma i innych Ojców Kościoła. Oto np. jak św. Augustyn przedstawia rzeź niewinnych dziatek: Mater crines capitis dissipabat, quae ornamentum capitis amittebat. Quantis modis infantem volebat abscondere et ipse se infantulus publicabat! Nesciebat facere, quia necdum didicerat formidare. Pugnabat mater et carnifex. ille trahebat, illa tenebat. Ad carnificem mater clabat: Quid separas a me, quem genui ex me? Uferus genuit, non mansit ille, cum vixit, ubera mea frustra laete contorquens. Caute portavi, quem a te video manu crudeli jactari. Modo eum effuderunt viscera mea, et tu elidis ad terram.

Alia acclamabat mater, cum exaetor latro non compelleret simul occidi cum parvulo matrem: Ut quid me dimittis inanem? Si culpa est, mea est; si non est crimen, junge mortem et libera matrem.

Alia dicebat: Quid quaeritis? Unum quaeritis et multos occiditis et ad unum, qui unus est, attingere non potestis?

Alia contra clamabat: Veni jam, veni Salvator mundi, quamdiu quaereris? Nullum fines: videat te miles et nostros non occidat infantes. (Lekcja V i VI na oktawę Niewiniątek.)

5. Te dodatki „malownicze" i psychologiczne muszą mieć swe uzasadnienie w Pismie św. w egzegezie biblijnej, wypływać z natury rzeczy.

6. Cudów w dziedzinie nadnaturalnej nie należy tłumaczyć w sposób naturalny. Więc, np. gdybyśmy nawrócenie się Magdaleny tłumaczyli psychologicznie że doznawała pogardy od otoczenia, że Pan Jezus pierwszy okazał jej życzliwość, że podobały jej się kazania Chrystusowe; albo nawrócenie się św. Pawła wyjaśniali naturalną ewolucją myśli: widział męstwo i szlachetność chrześcijan, rozmyślał nad tem, że jednak musi być prawdziwą ta wiara, która takich ma wyznawców i to go nawróciły; gdybyśmy słowem, wykluczali tu wpływ łaski, pierwiastek nadprzyrodzony, byłoby to grubym racjonalizmem.

Protestancka katechetyka w Niemczech, zwłaszcza Scharrelmann odnośnie do „malowniczego" opowiadania stawia trzy postulaty: Przesycenie szczegółami, obfite motywowanie przez zestawianie następujących po sobie faktów biblijnych i wreszcie przez zmodernizowanie i dostosowanie do poziomu dziecięcego treści biblijnej.

O ile z pewnemi zastrzeżeniami można się godzić na pierwsze dwa punkty, o tyle trzeci punkt jest nie do przyjęcia. Gdy w naszych pastorałkach pasterze witający nowonarodzonego P. Jezusa są to polscy parobcy, jest tam mróz polski, polska szopa i polska przyroda; gdy samo Betlejem zdaje się leżeć w Polsce, „trzeba iść do Wieliczki, potem do Pińczowa, a z Pińczowa na Bielany, potem do Głogowa zaś z Głogowa do Mogiły, będzie już pół drogi" ... gdy Dzieciątku Jezus strzelają na wiwat z moździerzy, to ta naiwność, zupełnie w stylu, jest bardzo miłą. Ale mówić dzieciom, jak chce Scharrelmann, że Izaak nie mieszkał w Chanaan lecz koło Bremy, że Eliezer jego grywał na organkach, że sąsiedzi zajeżdżali na rowerach, że rano z poczty przynoszono „Bremer Zeitung", a Izaak odczytywał swej żonie wieczorem nowinki z wojny Anglików z Boerami ... to już nie naiwność, to graniczy z bluźnierstwem.

Dobre opowiadanie ma więc następujące przymioty: 1) Prostotę, skromność wystawienia, możliwie zbliżonego do psychiki dziecięcej, naturalność toku.

2) Ciepło, zabarwienie uczuciowe, co zależy od przejęcia się samego opowiadającego. Wyraża się to i dykcją i akcją opowiadającego i tempem opowiadania, które może dochodzić do patosu szybkiego, normalnie zaś bywa spokojne.

3) Podział. Opowiadać najlepiej całość; chyba, że ustęp byłby za długi, należałoby go podzielić. W każdym razie dbać trzeba o to, by opowiadanie było możliwie krótkie, inaczej znudzi się, a to psuje cały pożytek opowiadania.

4) Życie. Jak osiągnąć żywość stylu, o tem obszernie mówi stylistyka. Tutaj podkreślamy jedno: nie rozwodzić się nad epizodami długo, ale nie pomijać też szczegółów charakterystycznych, dosadnie malujących osobę lub zdarzenie.

Do ożywienia akcji opowiadania dobrze będzie wprowadzać dialog, a przynajmniej nie zamieniać mowy wprost na mowę zależną. Pismo św. celuje i pod tym względem, np.: „Kusił Bóg Abrahama i rzekł do niego: Abrahamie, Abrahamie! On odpowiedział: Owom ja. Rzekł mu: Weźmij syna twego jednorodnego i ofiaruj Mi go. Abraham tedy, wstawszy w nocy, osiodłał osła swego; wziąwszy z sobą dwu młodzieńców i Izaaka syna swego, a narąbawszy drew do całopalenia, szedł na miejsce, na które mu Bóg rozkazał“ (rozdz. 23, 1—3).

* * *

Dobre opowiadanie oddaje nieskończone usługi w szkole. „Puka ono do wszystkich drzwi, jak powiada pewien pedagog: „to pobudza wyobraźnię, to porywa serce i umysł, to wywołuje radość i zadowolenie, to znów napełnia duszę smutkiem i trwogą“.

* * *

Na zakończenie przytaczamy jeszcze racje psychologiczno-dydaktyczne, tłumaczące nam doniosłą rolę poglądowości w nauczaniu.

1) Tylko szczegółowa obserwacja może dać jasne wyobrażenie o przedmiocie, tego inną drogą zdobyć nie można.

2. Dziecko żyje życiem zwierzęcem: władze zmysłowe ma silniej rozwinięte od umysłowych (krytyczne sądzenie, rozumowanie, abstrakcja), które budzą się daleko później, gdzieś koło roku 14-go. Mowę również ma wtedy dziecko słabo rozwiniętą. Łatwiej mu przeto poznać przedmiot nauki w sposób zmysłowy.

3. Podnieta zmysłowa łatwiej budzi i utrzymuje uwagę naturalną, aniżeli nauczanie słowne; to zaś znowu ogromnie ułatwia uczenie się wogóle.

4. Poglądowe nauczanie odpowiada więc wrodzonej żywości dziecka, jego ciekawości, wogóle naturze, jest dla niego przyjemniejszem od nauczania słownego, a więc i łatwiejszem.

Aby poglądowe nauczanie było korzystne, musi być prowadzone umiejętnie i bez przesady.

a) Przedewszystkiem przy poglądowem nauczaniu nie chodzi tylko o to, by dziecko nauczyło się patrzeć i mówić, by mogło rozwinąć i wzmocnić umysłowe zdolności, ale by przyswoiło sobie przedmiot nauczania, sam w sobie już będący wysokiem dobrem.

b) Poglądowe „postrzeganie“ nie zawiera bynajmniej umysłowego ujęcia. Tymczasem niestety poglądowe nauczania płytko ujmowane, poprzestaje na tem „postrzeganiu“ mało się troszcząc

o pojęcie. Pogląd jest tylko fundamentem nauczania, nie zaś jego szczytem i koroną. Jego celem jest umożliwić pojęcie, przygotować zastosowanie, pogląd sam dla siebie chybiałby celu!

c) Przy „obserwowaniu“ dziecko musi brać czynny udział, nie zaś patrzeć i słuchać biernie. Należy je tedy zmuszać do uważnego patrzenia i słuchania, usunąć im na chwilę obraz, odpytać, co na nim zauważyły, przerabiać z niemi całe opowiadanie, powtarzać.

d) Nie używać poglądu za dużo i tam, gdzie on byłby zbyteczny, a może nawet szkodliwy; gdybyśmy np. chcieli uzmysłowić wszystko, zabierałoby to dużo czasu nauczycielowi, a dzieci by nudziło. Im starsze dzieci, tem mniej poglądu.

Literatura, z której korzystałem: Baeumker: Anschauung und Denken, Paderborn 1921.

Devand: Tableaux intuitifs d'enseignement religieux. Fribourg 1913.

Kosiński W.: Dydaktyka. Sandomierz 1924.

Schieser: Methodik des gesammten Religionsunterrichts in der Volksschule unter Miteinbeziehung der Mittelschule. Köln 1921.

Sandomierz. *Ks. W. Kosiński.*

Egzorta na niedzielę przed rekolekcjami w szkole.

„Dowiadujmy się dróg naszych, a szukajmy i nawróćmy się do Pana“! (Tren 3, 40.)

Przyjętym w naszem szkolnictwie zwyczajem w najbliższych dniach rozpoczniemy wielkopostne ćwiczenia duchowne.

Rekolekcje! Chyba wśród was niema ani jednego, któryby na dźwięk tego czcigodnego słowa nie doznał pewnego wzruszenia, nie odczuł w swej piersi młodzieńczej silniejszych drgień. Wszyscy wybiegacie ku nim myślą i uczuciem. Czy jednak treść i nastrój waszych myśli jest podobny temu, jaki dusza prawdziwie pobożna na rekolekcje przynieść powinna?

Ufam mocno, że w gronie naszych wychowanków niema takich, którzyby do wielkopostnych ćwiczeń duchownych odnosili się z lekceważeniem lub co gorsza, z niechęcią, ale i to zdaje się być rzeczą pewną, iż nie do rzadkich wyjątków między wami trzeba zaliczyć tych, którzy się cieszą na samo wspomnienie o rekolekcjach jedynie dlatego, bo w nich widzą czas wolny od nauki szkolnej, który będzie można skrócić z małemi przerwami na przerobienie zaniedbanych lekcyj lub na przygotowanie prywatnej lektury.

Tak pojmuje czas rekolekcyj dziatwa szkolna. Nie dziw, iż z niego żadnej lub w najlepszym razie niewielką odnosi korzyść.

Stąd płynie coraz częściej słyszany zarzut, iż rekolekcje nie osiągają zamierzonego celu, gdyż miasto spodziewanej odnowy religijnego życia i poprawy obyczajów dość często zostawiają po sobie w duszach młodocianych niesmak i zniechęcenie. Grube nieporozumienie! Wszak niepodobna winić lekarstwa za to, że je chory odtrącił albo użył w niewłaściwy sposób, a tak zamiast polepszenia o śmierć się przyprawił; tem bardziej rekolekcjom nie wolno odmawiać zbawiennego wpływu dla tej przyczyny, że ludzie od nich stronią albo je odprawiają bez koniecznego skupienia, bez wewnętrznej pracy nad sobą.

Pragnę jak najgoręcej, ażeby ćwiczenia duchowne nietylko teraz, ale zawsze były porą zbożnej siejby dla waszych nieśmiertelnych dusz. Powiem wam przeto kilka słów o ich wartości i celu, a następnie wskażę, w jakim duchu, z jakiem usposobieniem winien je odprawiać wierzący i szlachetny uczeń.

Rekolekcje — pojęte w duchu katolickiego Kościoła — to nie wolny i swobodny, ale naprawdę upalny, znojny czas, to cicha, sumienna praca, której celem jest dokładne i wszechstronne poznanie własnej wartości moralnej, swojej łączności z Bogiem. W tem znaczeniu nie są bynajmniej nowoczesnym wynalazkiem a tem mniej wyłącznym dorobkiem tych, do których Chrystus Pan powiedział: „Idąc tedy nauczajcie wszystkie narody, nauczajcie je chować wszystko, comkolwiek wam przykazał“ (Mat. 28, 19—20). Znali go tak dobrze żydzi, jak i poganie. Wszak „wybrany naród“ przez dwa dni modlił się bez przerwy i pościł surowo, zanim podszedł pod górę Synaj, gdzie mu Jehowa miał obwieścić Swoje odwieczne prawo. Wyzbył się trosk doczesnych, umiarkowaniem i bogomyślnością stłumił w sobie przyziemne popędy, żeby tem lepiej mógł zrozumieć i spełnić wolę Najwyższego. Wszak już myśliciel pogański całą filozofję życia ujął w to krótkie zdanie: „Poznaj samego siebie“, które cały naród uznał za swoje i spiżowemi uwiecznił zgłoskami nad główną bramą, wiodącą do świątyni. Inny mędrzec grecki przykazał swym uczniom, żeby nie raz na rok, miesiąc czy tydzień, ale codziennie wieczorem rozmyślali poważnie nad tem, czego dokonali w ciągu całego dnia, badając najskrytsze pobudki własnych myśli i słów, pytając o najtajniejsze cele swych czynów. Pitagoras znał nawskroś naturę ludzką i dlatego tak długiej i wytrwałej od swych wychowanków zażądał pracy. O tyle bowiem człowiek zdoła sobie wyrobić niezłomne zasady i wyrzeźbić prawy, jednolity charakter, o ile pozna swoje skłonności dobre i zdrożne nawyczki, cnoty i wady, bo pod tym jedynie warunkiem będzie mógł tępić w swojem sercu zło, a rozwijać i pielęgnować dobro.

Nic tedy dziwnego, że Kościół katolicki od niepamiętnych czasów zachęcał swych wiernych, ażeby jak najczęściej robili ścisły przegląd dokonanej pracy, ażeby wobec własnego sumienia rozważali, czy w myśl ewangelicznych wskazań wzbogacili swą duszę

w cnotę i zasługę. Nauczony wiekowem doświadczeniem, zrozumiał, iż się nie wywiąże z cudnego posłannictwa, jakie mu zlecał Pan Jezus, o ile cisza i skupienie, modlitwa i rozmyślanie nie porwie dusz na one wyżyny, gdzie człowiek obojętnieje na wszystko, co ziemskie i doczesne, a płonie miłością ku temu, co wieczne i nieskończone, gdzie nie przesadą, ale najistotniejszą prawdą zdają się być Zbawiciela słowa: „Bądźcież doskonałymi, jako i Ojciec wasz niebieski doskonały jest!“ (Mat. 5, 48).

Potrzeba serca, przykład wielkich ludzi a przedewszystkiem głos Kościoła spowodował to, że mnogie zastępy wyznawców Chrystusowych zawsze a zwłaszcza w ostatnich dziesiątkach lat z największą pobożnością odprawiały i odprawiają ćwiczenia duchowne. Historja świadkiem, iż ten zbożny siew wydał dla Boga i dla ludzi jak najpiękniejsze owoce. W czasie rekolekcyj uczciwi pięli się na coraz to wyższe szczeble doskonałości chrześcijańskiej, opieszali i leniwi nabierali zapału do wytrwałej i żmudnej roboty, a bezbożni porzucali bez żalu drogę nieprawości i zbrodni, by z tem większą gorliwością służyć miłosiernemu Stwórcy.

Moi ukochani! Tyle różnorodnych przyczyn złożyło się na to, iż ścieżki waszego żywota biegną poprzez manowce nęcących i ułudnych pokus, to znowu ponad urwiskami modnych, ale nierzadko płytkich, na tani poklask obliczonych haseł, iż u progu młodzieńczych lat pisanem wam było doświadczyć na sobie niecodziennych wzlotów i upadków, serdecznych uniesień i bolesnych zawodów. Wasze serca chciwie wchłaniają wszystko, na czem widnieje czar życia, do waszych dusz łatwy znajdują przystęp przekonania, poglądy, poparte powagą uczonych, a może tylko nahalnym tupetem bezkrytycznego tłumu.

Przyjacielu drogi! Szybko i bezpowrotnie mija twej młodości czas niby wezbrany potok górski, który z siebie zrzucił lodowe więzy. Musisz więc spokojnie podumać i pomyśleć nad przebytą dotychczas drogą — musisz zbadać, co zawdzięczasz działającym na ciebie wpływom — musisz krytycznem spojrzeć okiem na otoczenie i kolegów, z którymi przestajesz — musisz na podstawie własnych przeżyć ocenić sprawność i uczciwość zasad, na modłę których swe czyny układasz! Musisz się zastanowić nad sobą, musisz odprawić poważnie rekolekcje, bo inaczej w przyszłości możesz się upodobnić do onego liścia zżółkłego, którym złośliwy wicher tam i sam miota późną jesienią.

Źleby zrobił kupiec, gdyby w pewnych odstępach czasu nie przejrzał sumiennie rachunków i z rozchodem nie porównał dochodu, gdyby nie uporządkował nabytych towarów i na zainteresowania swych gości nie zwrócił należytej uwagi; nie lepiej postąpiłbyś z sobą, gdybyś płynąc w takt burzliwych fal życia, nie przerwał wartkiego biegu, ażeby z całym spokojem zajrzeć w księgę własnego sumienia, gdybyś poniesionych strat nie zestawił umiejętnie ze zdobyczami w dziedzinie ducha, a tak przebiegając w pa-

mięci minione lata, nie znalazł szczerej odpowiedzi na to pytanie: „Czy stajesz się coraz lepszym, czy też — co nie daj Boże — występek bierze u ciebie górę nad zasługą“?

Od tej odpowiedzi zależy twoja przyszłość, a więc musisz się na nią zdobyć i zdobędziesz, o ile zechcesz najbliższe rekolekcje odprawić w skupieniu i pobożnie. Módl się serdeczniej niż zwykle, nie stroń w tych dniach przed umartwieniem, a gotuj swą duszę na rozmowę z Bogiem. Zwolna odrywaj swe myśli od doczesnych trosk, byś je mógł tem swobodniej ku wiecznym skierować. Z ochotnem sercem i dobrą wolą rozpoczynaj wielkopostne ćwiczenia duchowne!

W świetle nadprzyrodzonych prawd, omówionych w naukach rekolekcyjnych, rozważ przed innemi swój stosunek do Boga, do ludzi i samego siebie, rozbieraj skrupulatnie wszystkie obowiązki, jakie na ciebie obecnie wkłada rodzina i szkoła, pytaj bez żadnych zastrzeżeń samego siebie, czy robisz naprawdę tyle, ile ci pozwalają siły, czy już dziś, pracując, wybiegasz myślą ku tym obowiązkom i powinnościom, jakie może niedługo postawi przed tobą dobro publiczne lub miłość ojczyzny. Jeśli dojdziesz do przekonania, żeś za innymi nie pozostał wtyle, że ci nie cięży jarzmo służby Bożej ani nie nudzi modlitwa, że umiesz odczuć żywo nędzę bliźniego i w miarę możności potrzebującym nie skąpisz braterskiej posługi, to złóż jak najserdeczniejszą Wszechmocnemu dziękę i błagaj gorąco, byś wspierany nadal Jego łaską świętą, zdążał wytrwale w obranym kierunku. Przeciwnie, o ile w swej przeszłości odszukasz liczne i ciężkie błędy, o ile w obliczu twardej rzeczywistości będziesz musiał wyznać, że miasto Stwórcy i prawdzie służyłeś marnościom, grzechom, a może nawet brzydkim występkom, to nie kryj ani nie usprawiedliwiaj własnych ran i przewinień przed sobą, ale się oglądnij za ich pobudkami i źródłem, wniknij w ich opłakane następstwa, byś co rychlej zdrojem sakramentalnej łaski zleczył ich ślady i na zawsze wziął z niemi rozbrat. Nie trać nadziei, nie upadaj nigdy na duchu, ale zawsze pamiętaj, że obok Jezusowego krzyża wraz ze św. Janem stała Marja Magdalena. Nie do wybranych i niewinnych tylko, lecz do wszystkich wyznawców Chrystusa, a więc i do grzeszników powiedział Apostoł narodów: „Ta jest wola Boża — uświęcenie wasze“ (Tess. 4, 3).

Chrześcijaninem jesteś, Chrystusowe dźwigasz na swej duszy piętno. Spytajże więc dalej, czy ochoczo idziesz za swym Mistrzem i Wodzem, czy twoje myśli, zamiary i czyny są odzwierciedleniem ewangelicznych zasad, boć o tyle Zbawiciel przyzna się kiedyś w dzień sądu do ciebie i przyjmie cię do Swojego grona, o ile ty, żyjąc na ziemi, będziesz dla Niego dobrym i pojętnym uczniem.

Skoro zaś szczegółowo roztrząśniesz własne sumienie, skoro niczego nie zaniedbasz, ażeby tylko naprawić skalaną przeszłość, a dla lepszej, świętej przyszłości obmyśleć zaradcze środki, to

niezawodnie zdobędziesz podczas rekolekcyj te skarby i łaski, do których może już oddawna tęskniła twa młodzieńcza dusza. Wróci utracony pokój i swoboda, przyjdzie ochota i zapał do pracy nad własnem zbawieniem, bez słowa skargi porzucisz złe upodobania i grzeszne nałogi, a umiłujesz niepodzielnie cnotę i obowiązek.

O ile jednak chcesz odnieść pełną korzyść z wielkopostnych ćwiczeń, to musisz unikać wszystkiego, co w ich odprawieniu mogłoby być dla ciebie przeszkodą. Na czas rekolekcyj zapomnij o nauce szkolnej, nie bierz do ręki płytkich a tem mniej zmysłowych powieści, nie myśl o przechadzkach czy rozrywkach, ani się nie poddaj „słodkiemu próżnowaniu". Z niesłabnącą uwagą słuchaj głoszonych nauk, w ich świetle rozważaj w cichości swą wartość przed Bogiem, otrzymane wskazówki i rady stosuj do siebie, obmyślając odpowiednie sposoby, byś mógł podług nich zawsze postępować w życiu.

Wolny czas obróć na czytanie religijno-moralnej książki. Któż wie, czy w niej nie znajdziesz wyjaśnienia i dopełnienia rekolekcyjnych nauk, czy z niej nie zaczerpniesz zachęty i światła, byś na przyszłość cenił i kochał tę wartości niezniszczalne, wieczne, dla których dotąd nie żywiłeś należnego szacunku? Przypadkowo wziął do ręki „Żywoty Świętych" rycerz hiszpański Ignacy Lojola, a kiedy je czytał, zwolna w jego duszy rosło i dojrzewało niezłomne postanowienie: „I ja kiedyś zostanę świętym"!

Nadewszystko musisz pamiętać, że jeśli gdzie, to tu płonnym będzie twój najszczerszy wysiłek, o ile go nie wesprze i nie pobłogosławi Bóg. O to błogosławieństwo trzeba się modlić serdecznie. Podczas wspólnych nabożeństw w kościele, czy waszych codziennych paciorków, pukajcie ze zdwojoną żarliwością w niebo o potrzebną pomoc i łaskę, módlcie się z dziecięcą ufnością do Matki Najświętszej ucieczki grzeszników, a doświadczysz na sobie, iż tegoroczne rekolekcje nie miną bez śladu.

„Przeklęty, który sprawę Pańską czyni zdradliwie" — wołał niegdyś Jeremjasz do wybranego ludu (Tren 48, 10). Rekolekcje, to Pańska sprawa, to święta rzecz! Odprawcie je przeto z całem namaszczeniem, szczerze i rzetelnie pracujcie przez ten czas nad własną poprawą, a Bóg da, że wam przyniosą spokój, błogosławieństwo i szczęście. Amen.

Kraków *Ks. dr. Józef Rychlicki.*

Przemowa na uroczystość szkół

w dniu 10 listopada 1928.

„Stała się nade mną ręka Pańska i wyprowadził mię w duchu i postawił mię wpośród pola, które było pełne kości.

I obwiódł mię po nich wokoło, a było ich bardzo wiele w polu i bardzo suchych.

I rzekł do mnie: Synu człowieczy, mniemasz, że żyć będą te kości? I rzekłem: Panie Boże, Ty wiesz!

I rzekł do mnie: Prorokuj o tych kościach i rzeczesz im: Kości suche, słuchajcie słowa Pańskiego!

...I stał się szum, gdym ja prorokował i poruszenie, i przystąpiły kości do kości, każda do stawu swego. I ujrzałem, jak ciałem się pokryły i skórą powlokły.

...I przyszedł w nie duch, a ożyły, i stanęły na nogach swych, wojsko bardzo wielkie.

I rzekł do nich Pan: „Oto Ja otworzę groby wasze, a wywiodę was z grobów waszych, ludu Mój, i wwiodę was do ziemi Izraelskiej.

I poznacie, żem Ja Pan, gdy otworzę groby wasze, i wywiodę was z grobów waszych, ludu Mój.

I gdy dam ducha Mego w was, i gdy ożywiecie, i gdy wam dam odpocząć w ziemi waszej, a doznacie, że Ja Pan mówiłem i uczyniłem".

Tą wizją prorok Ezechjel krzepi wiarę w zmartwychwstanie ojczyzny, odgania zmorę rozpaczy od narodu niewolą nękanego.

I nasz naród przeszedł 150-letnią kaźń niewoli, całą gehennę udręki, miał swój sen grobów, straszny, upiorny, kiedy to z dydem pożarów, z kurzem krwi bratniej z głębi dusz od bólu skamieniałych, z serc rozdartych raną niezagojoną płynęły modły, od których „bieleje włos".

Za winy ojców i winy własne naród, dumny z wielkiej swej przeszłości, naród, który tak namiętnie wolność ukochał, podać musiał kark swój pod jarzmo ohydne, jak niemocny z letargu zrywał się raz po raz, by tem bardziej krwawić z ran rozdartych, tem bardziej martwieć na duszy.

I wtedy to arka przymierza między dawnem a przyszłem pokoleniem, pokarmem duszy staje się pieśń wieszczów, ta pieśń skrzydlata, co to wiarą, nadzieją i miłością krzepi.

Jak ongi Mojżesz prowadzi lud swój za słupem ognistym poprzez odmęty morskie i piasek pustynny, tak wieszcz nasz krzesa z duszy narodu ogień wiary, kiedy wyznaje:

„Panno święta, co Jasnej bronisz Częstochowy
I w Ostrej świecisz Bramie!...
Tak nas powrócisz cudem na ojczyzny łono"!

A drugi tej wiary wyraz daje słowy:

„Cokolwiek będzie, cokolwiek się stanie,
Jedno wiem tylko: sprawiedliwość będzie,
Jedno wiem tylko: Polska zmartwychwstanie,
Jedno wiem tylko: Na dziejów przestrzeni
Grób nasz nam w życia gmach się przemieni,
Jedno wiem tylko: Krzykniemy serdecznie:
Bądź Ty pochwalon, święty Boże, wiecznie"!

I za cały naród w te dni klęski i poniżenia modli się wieszcz pielgrzymujący do wolnej Polski: „Panie Boże wszechmogący! Dzieci narodu wojennego wznoszą ku Tobie ręce bezbronne z różnych końców świata. Wstają do Ciebie z głębi kopalni syberyjskich i ze śniegów kamczackich, i ze stepu Algeru, i z Francji, cudzej ziemi. A w ojczyźnie naszej, w Polsce, wiernej Tobie, nie wolno jest wołać do Ciebie! I starcy nasi i kobiety i dzieci modlą się do Ciebie w skrytości, myślą i łzami. Boże Jagiellonów! Boże Sobieskich! Boże Kościuszków! Zlituj się nad ojczyzną naszą i nad nami. Pozwól nam modlić się znowu do Ciebie obyczajem przodków na polu bitwy z bronią w ręku, przed ołtarzem zrobionym z bębnów i dział, pod baldachimem, zrobionym z orłów i chorągwi naszych, a rodzinie naszej pozwól się modlić w kościołach miast naszych i wiosek naszych, a dzieciom na grobach naszych. A wszakże niech się stanie nie nasza wola, ale Twoja. Amen".

I po długich latach, gdy już piąte pokolenie dźwigało jarzmo niewoli, a wieniec cierniowy wrósł w naszą skroń, wysłuchał Bóg modły prorocze „o wojnę powszechną za wolność ludów" i cudem nas szczęśliwych powrócił na ojczyzny łono.

I dziesiąty już dzisiaj nam rok, jak poczęliśmy oddychać wolnem powietrzem w kraju naszym.

Wśród gigantycznych zmagań miljonowych armij, które niszczycielską stopą zdeptały ziemię naszą, iszczą się wizje Wernyhory i bł. Andrzeja Boboli, wojska wszystkich narodów stanęły na polach bitwy całej Europy, by narody na sąd ostateczny, z odmętów tej zawieruchy, wśród mrocznych oparów krwi ludzkiej i skowytu tysięcy ginących na pobojowiskach wyłania się Polska zmartwychwstała.

A wy, młodzieży droga, jesteście pierwszem pokoleniem wyrastającem w słońcu wolności odzyskanej. Chwila obecna wywołuje w duszach waszych dreszcz głębokiego wzruszenia przez pamięć na to objawienie się c u d u opatrznościowego woli Bożej. Dzisiaj już cały świat, wierzymy, uznaje, że w wskrzeszeniu Polski widomy był palec Boży Jego dziejowej sprawiedliwości i zmiłowania. Bo na nic byłby oręż, ramię choćby stalowe i hekatomby ofiar, gdyby On n i e pobłogosławił. Stojąc tu przed ołtarzem, schylajmy kornie dziękczynne czoła nie przed genjuszem ludzkim lecz przed Bożym majestatem! Jemu cześć i chwała i dziękczynienie za skarb najdroższy wolności!

Nie nam, Panie, nie nam, ale imieniowi Twojemy daj chwałę! I myśl ludzka i siła są tylko kruchem narzędziem w ręku Tego, który wynosi maluczkich a poniża mocarzy.

I dał Pan Bóg zastępów narodowi w tych krótkich latach wolności poważną przestrogę, jak na Nim nadewszystko budować trzeba. Poszły nasze hufce upojone pierwszem powodzeniem szlakiem Chrobrych, by w Złotej bramie Kijowa triumfy święcić.

...Aż tu przyszły czarne dni niepowodzeń i trwogi o utratę cudu wolności, dni grozy przerażającej, jakoby nawrót udręk minionych pokoleń. Armje rozproszone i znękane, bez wiary w zwycięstwo — a wróg u bram stolicy. I pojął w tę godzinę nieszczęścia naród, że o nowy cud modlić się trzeba! I uczynił Pan cud w sercach synów ojczyzny, dał wiarę w zwycięstwo, zapełniają się wyszczerbione luki szeregów naszych ochotnikiem niewprawnym do walki, młodzież szkolna zastawia piersiami swemi stolicę kraju. Na polu radzymińskiem wznosi się pomnik ks. Skorupki, który z krzyżem w ręku szedł na czele powierzonej sobie młodzieży szkolnej i tam legł za wiarę i ojczyznę!

O jak wspaniałe są dzieła Twoje, Panie, że z tych maluczkich i dzieci uczyniłeś Sobie godną pochwałę!

Ofiarą tysięcy ginących na polu chwały okupił naród wolność; ci, którzy poszli, oddali skarb wolności w ręce żyjących. A wy, droga młodzieży, nato przygotowujecie się nauką i pracą, aby ten klejnot cenny wnet przejąć w spuściźnie po ojcach. Miejcie to sobie za prawdę życia, co powiedział pewien poeta: Dziedzictwo ojców zdobywaj pracą, by je naprawdę posiąść! Korzystajcie z tych najpiękniejszych lat życia waszego, by dusze swoje ulepszać dla dobra ojczyzny i na chwałę Boga, który was tą ojczyzną obdarzył! Miejcie w pamięci słowa naszego wieszcza: „O ile polepszycie i powiększycie dusze wasze, o tyle polepszycie i powiększycie granice ojczyzny waszej“! Ojczyzna to nie ma być żłobem zastawionym dla karmnych wołów ani żerowiskiem dla gnuśnych pasorzytów, ale to te wierchy podniebnych skał, gdzie orły się gnieżdżą, szum jej łanów, co zaprasza do pracy pożytecznej, pomruk fal nad dalekim brzegiem nadmorskim, co woła na świat cały słowy ostatniego z budzicieli ducha w narodzie: Polska to wielka rzecz!

Siadajcie tedy młodzi śmiało i ochoczo do tej arki ojczyzny waszej, by popłynąć z żaglem rozpiętym w przyszłość nieznaną, lecz z wiarą, że sternikiem będzie Bóg, z kotwicą nadziei w coraz to lepsze jutro, z wyznaniem miłości na ustach: Wszystko, co nasze, ojczyźnie oddamy! Tej ojczyźnie, która według onych wiekopomnych ślubów królewskich ma po wsze wieki być krajem bojaźni Bożej i czci Matki Najświętszej, tej Królowej Korony Polskiej. Serce i myśl i ramię i dłoń na służbę oddać ślubujcie.

Na klęczkach dzięki Ci, Boże w ołtarzu utajony, dzięki czynię za dar wolności; tę wolność przez całe życie najwyżej ocenić w łonie cnotliwem stanowimy, powtarzając za psalmistą Pańskim (136): „Jeśli Cię zapomnę Jeruzalem, ojczyzno moja, niech zapomniana będzie prawica moja!

Niechaj przyschnie język mój do podniebienia mego, jeślibym na cię nie pomniał.

Jeślibym nie pokładał Jeruzalem na początku wesela mojego“!

Inowrocław. *Ks. Marlewski.*

Kilka uwag z wystawy uczniów okręgu szkolnego lwowskiego.

Zastrzegam się, że nie chcę pisać dokładnego sprawozdania z wystawy uczniów szkół średnich i seminarjów, oraz szkół powszechnych i zawodowych. Pragnę tylko przedstawić wrażenie, jakie odniosłem patrząc się na pracę szkoły w czasie całego dziesięciolecia w wolnej Polsce. Dziesięć lat istnienia Państwa, to poważny okres czasu, który powinien zaznaczyć się wszędzie, w każdej dziedzinie życia państwowego, swojemi skrystalizowanemi pojęciami i zasadami, na których ma budować się wielkość kulturalna Polski. Dziesięć lat istnienia Państwa, to możność w niem swobody ruchów, to poczucie godności swojego „ja" państwowego, nad którem nie można przejść do porządku dziennego. Dziesięć lat istnienia szkoły polskiej to wielkie słowo, które musi koniecznie zwrócić uwagę całego społeczeństwa inteligentnego, jak ta szkoła polska się rozwija, jak kształci umysły i serca młodego pokolenia, które ma być przyszłością narodu. Dlatego dobrze się stało, że Minister. W. R. i O. P. zarządziło taką wystawę prac uczniów w poszczególnych okręgach szkolnych, aby zapoznać społeczeństwo bliżej, czego szkoła polska uczy i jak uczy? Oto problemy, które rozwiązała wystawa uczniów okręgu szkolnego lwowskiego urządzona w Gimnazjum przy ulicy Kubali od 30 grudnia do 13 stycznia. Piszący swoje spostrzeżenia nie jest bynajmniej pesymistą, jak również i entuzjastą, dlatego o sąd objektywny będzie się starał, aby bez subjektywnego zabarwienia wypowiedzieć swoje wrażenie i podzielić się temi spostrzeżeniami z szerszem społeczeństwem. Na łamach dzienników dużo już pisano o tej wystawie i to tak, że moje trzy grosze wydawać się mogą za zupełnie zbyteczne, a jednak nie zaszkodzi uczynić i dodać kilka może trafnych spostrzeżeń.

Nie ulega wątpliwości, że wystawa szkół okręgu lwowskiego jest, ogólnie biorąc, ogromną syntezą pracy uczniów i nauczycieli. Jednak nie na wszystko, co się słyszało, czytało i widziało, można się w zupełności i bez zastrzeżeń zgodzić. Przedewszystkiem już samo pomieszczenie tej wystawy było mniej szczęśliwe i udatne, jakby we Lwowie nie było odpowiedniejszych, obszerniejszych i wygodniejszych budynków, nadających się daleko więcej na taką wystawę całego okręgu szkolnego. Wąskie korytarze, na których częściowo rozmieszczone były rysunki i malowidła uczniów niektórych szkół i tych nawet nie można było oglądnąć z powodu natłoku zwiedzających. Następnie odniosłem wrażenie, że nie wszystkie szkoły nawet średnie wzięły udział w wystawie przez swoje eksponaty. Zapewne krótki czas im na to nie pozwolił, aby się do tego przygotować, albo brak miejsca. Dlatego przeważnie występowały eksponaty szkół samego Lwowa, szkoły państwowe

natomiast i prywatne rozmieszczone na prowincji, w małej tylko liczbie brały udział i w małym pokazie pracy były reprezentowane. Wystawa szkolnictwa średniego rozpada się zasadniczo na działy jak humanistykę, gdzie uplastycznienia sposobu nauczania i metod prawie, że nie uwzględniono. Zapewne jest to zagadnienie, można śmiało powiedzieć, że najtrudniejsze, bo przedmioty wyłącznie umysłowe, a jednak ciekawe byłoby pokazanie, jak kształtuje się i wzbogaca umysłowość młodzieńca przez szereg lat, od klasy pierwszej aż do matury. Ten dział jakkolwiek ciekawy, pozostał i nadal takim dla tych, którzy tę metodę i sposób nauczania pragnęli poznać, słysząc i czytając o niej dużo w przeglądach i poświęconych temu zagadnieniu czasopismach. Następnie osobnej sali dla tak zwanej polonistyki nie zauważyłem, a czasopism przez młodzież pisanych i dla młodzieży był zaledwie znikomy procent, (kiedy w Krakowie podobno było aż 80). Filozofja i pedagogika, o tyle zasługują na uwagę, że przerysowano w powiększeniu, niektóre tylko zagadnienia z podręczników szkolnych. Gdzie nowe systemy, przyrządy do badania pamięci i inteligencji uczniów, oraz książki i wykresy? Niemniej również ubogo przedstawiony był dział religji, chociaż trzeba przyznać, że i na tem polu widać było pewne wysiłki i dobrą wolę. Filologja klasyczna zdaje mi się, że z braku miejsca nie znalazła pomieszczenia, dział matematyczno-przyrodniczy za mało stanowczo posiadał eksponatów, kiedy podobno w Krakowie w sali biologji, która dla siebie stanowiła wyodrębnioną całość, (a u nas razem występowała z działem matematyczno-przyrodniczym), kiedy w tej sali biologji w Krakowie panował ścisk stale największy, bo kanarki śpiewały, gołąbki gruchały, wiewiórki skakały i t. d., to u nas tylko rybki pluskały, może dlatego był u nas taki spokój i bez stałego ścisku, całość jednak przedstawiała się za skąpo, gdzież naprzykład rozwój gatunków od najmniejszych do najwyższych? Stąd to z sali biologji nie można było niczego skorzystać. Oprócz 2 akwarjów i mikroskopu za mało stanowczo na wystawę. Przedmioty inne, jak geografja ziem polskich, rysunki, roboty ręczne dały obraz nauczania więcej zadowalniający. Wystawa szkół powszechnych budziła podobne zainteresowanie. Natomiast bardzo miłe wrażenie odnosiło się z wystawy robót przedszkolnych. Szkoły zawodowe państwowe i prywatne dały naprawdę i pod każdym względem obraz staranności w przygotowaniu uczniów do poszczególnych zawodów. To tylko można podnieść na ich niekorzyść, że nie wszystkie brały udział w wystawie przez swoje eksponaty. Zanim jednak skończę te ogólne moje wrażenia oraz ulotne uwagi, pragnę zwrócić uwagę na jedno, które ogromnie nie licowało z nastrojem i powagą wystawy szkolnej. Może pod tym względem wystawa okręgu szkolnego zasługiwałaby na oryginalność. Dlaczego na wystawie prac uczniowskich znajdowały się obrazy nieprzyzwoite? (akty kobiece i męskie) nawet tam musiała być nagość, wprost nie do pomyślenia! W jakim

celu ta pornografja na ścianie, skoro to miały być prace uczniów a nie profesorów? Oto jeden więcej z tych kwiatków, czem cała wystawa została udekorowana. Sala ta nie była pracownią artysty, gdzie nikt z niczem się nie liczy, ani nie była salą studjum dla przygotowujących się do egzaminu uproszczonego z rysunków. Miejsce to było przeznaczone dla eksponatów i prac uczniów. i ten szczegół rzuca ciekawe światło na gust i smak urządzenia wystawy. Ile młodzieży przesunęło się przez tę wystawę z ironicznym uśmiechem na ustach i zbrukaną wyobraźnią, a gdzież szczytne hasło dzisiejszej pedagogji „dbajmy o czystość duszy naszej młodzieży“, czyż to nie ironja losu? Grupka młodzieży stała właśnie w tej sali, którą obserwowałem, i nie patrzyła bynajmniej na piękność linij i kształtów aktów (bo dzisiaj pod tym płaszczykiem, szerzy się i to nawet, co deprawuje, każdą rzecz musi się dzisiaj popieprzyć), ale na co innego zwracała uwagę, bo się wzajemnie trącała śmiejąc się i rozmawiając dwuznacznie, z czego odniosłem wrażenie, że pięknością linij się ogromnie zainteresowała... Czy jednak z tego władze centralne mogą być zadowolone, a nauczycielstwo dumne?

Lwów *Ł. W.*

RECENZJE.

Ks. dr. Wacław **Kalinowski: Etyka.** Podręcznik szkolny dla klas wyższych. Wydanie piąte (zmienione). Nakład Księgarni św. Wojciecha. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin 1928. — Stron 192 w 8°. Cena nie podana.

Podział: Wstęp (Pojęcie i potrzeba etyki) str. 1—5.

I. Część: Etyka ogólna str. 5—77.
1. Rozdział: O celu człowieka, str. 5—11.
2. Rozdział: Prawo moralne, str. 11—35.
3. Rozdział: Człowiek jako istota moralna, str. 35—61.
4. Rozdział: O czynach ludzkich, str. 61—71.
5. Rozdział: Sankcja prawa moralnego, str. 71—78.

II. Część: Etyka szczegółowa, str. 78—181.
Wstęp str. 78.
1. Rozdział: Życie religijne, str. 78—93.
2. Rozdział: Życie indywidualne, str. 93—118.
3. Rozdział: Życie rodzinne, str. 118—131.
4. Rozdział: Życie społeczne, str. 131—167.
5. Rozdział: Życie narodowe, str. 167—175.
6. Rozdział: Życie międzynarodowe, str. 175—181.

Skorowidz. Wykaz ważniejszych dzieł z dziedziny etyki, str. 181—185.

Podział jest przeprowadzony trochę chaotycznie.

We wstępie powinno być pojęcie etyki i jej rodzaje. *W etyce ogólnej* powinno się omówić: 1. podmiot moralności (człowiek; cel życia, wolność woli, poczytalność czynów ludzkich), potem 2. normę moralności i 3. przedmiot moralności (prawo) wreszcie 4. czyn moralny (cnota i grzech). *W etyce szczegółowej* podział jest jasny, sam się narzucający: obowiązki wobec Boga (religijne), wobec siebie (indywidualne) i wobec ludzi (społeczne).

Autor podzielił trochę inaczej: We wstępie dał wprawdzie pojęcie etyki, ale bez rodzajów. Natomiast rodzaje etyki, a mianowicie etykę „niezależną" z jej odcieniami, etykę religijną i etykę chrześcijańską omawia obszernie w rozd. II, zatytułowanym „Prawo moralne", mieszając w ten sposób pojęcia etyki i prawa.

Podmiot moralności, człowiek, omawiany jest w rozdziale I i III; należało omówić go razem w jednym rozdziale.

Podział etyki szczegółowej też nie jest szczęśliwy.

Obowiązki społeczne stanowią całość i obejmują też rodzinę, naród, państwo i całą ludzkość. Obowiązki wobec rodziny, państwa i ludzkości mogą być tylko rodzajem obowiązków społecznych.

1. Uwagi ogólne. „Trudniej jest dzień dobrze przeżyć, niż napisać księgę" — powiada poeta, ale z pewnością nie ma on na myśli podręcznika etyki. Wierzę, iż autorowie naszych szkolnych „etyk" niejeden dzień dobrze i etycznie przeżyli, ale porządnej „etyki" żaden jeszcze nie napisał.

Albowiem — według obowiązujących programów — etyki mamy nauczać pozytywnie, według obowiązków; cnoty i piękno etyczne ma być na pierwszym planie; grzech w cieniu.

Takie nauczanie jest jedynie słuszne, ale też i trudne.

A jeszcze trudniejsze: napisanie podręcznika do takiego nauczania etyki. Podjął się tego jeden z pierwszych ks. Kalinowski; podręcznik przyjął się i idzie obecnie już w 5-em wydaniu; zasługuje więc na dokładne, staranne i szczegółowe omówienie.

Zalety. Główną zaletą jest *„pozytywność"* nauczania etycznego w podręczniku ks. Kalinowskiego. Obowiązki, cnota — są naprawdę na pierwszem miejscu. Pod tym względem jest autor wprost wymyślny: sili się na coraz to nowe racje i argumenty, byle tylko obowiązek jak najmocniej uzasadnić.

Dalszą zaletą jest *przejrzystość* układu poszczególnych rozdziałów i poddziałów; używanie rozmaitych druków jest trafne i uzasadnione i ułatwia w znacznej mierze orjentowanie się w tem, co jest naprawdę ważne.

Nie można wprawdzie powiedzieć, by się autor umiał krótko wyrażać; niemniej jednak podręcznik ks. K. i pod względem *zwięzłości* odbija korzystnie od niektórych naszych gadatliwych podręczników.

Oto zalety.

Wady podręcznika są bardzo znaczne i zupełnie zasadnicze.

Główną i zasadniczą wadą jest *nieścisłość*, a nawet tu i owdzie błędy w określeniach i definicjach. Wogóle autor nie lubi definicyj. Argumentowanie jest nieraz nieprzekonywujące, czasem nawet oparte na błędnych założeniach. W ocenie szczegółowej zaznaczę te słabe miejsca podręcznika. Nieścisłość ta bardzo razi w książce, przeznaczonej dla najstarszej młodzieży, która już umie myśleć i umie krytykować.

Drugim błędem jest *nieuwzględnienie* w podręczniku *procesów psychicznych:* psychologiczne naświetlenie czynów moralnych i na tem oparte dowody przemawiałyby bardzo do dojrzewającej młodzieży.

Dalszą wadą jest zbyt *skąpe uwzględnianie Pisma św.* w nauczaniu etycznem. Przecież podręcznik etyki katolickiej a podręcznik filozofji moralności — to dwie różne rzeczy. Nie mogę twierdzić, jakoby autor pomijał Pismo św. Stwierdzam tylko, że cytatów jest za mało.

Dużym błędem są bardzo znaczne *luki* w materjale etycznym. Autor rozważa nieraz „per longum et latum" kwestje drugorzędne, a niejednokrotnie zupełnie pomija bardzo ważne zagadnienia moralne.

Naogół podręcznik ks. Kalinowskiego robi wrażenie dość przykre, jakoby autor czasami nie wiedział, czego chce.

Powierzchowność — oto najgłówniejsza wada podręcznika.

Forma zewnętrzna. Zasadniczy druk (petit na interlinji) jest cokolwiek za mały, zaś najmniejszy druk (nonparel) jest niedopuszczalny w podręcznikach. Należałoby użyć w obu drukach cokolwiek większych czcionek, np. borgis rzymski bez interlinji i petit. — Zresztą zróżniczkowanie druku jest dobre, miejsce należycie wykorzystane. Papier niezły. Natomiast okładka z jej ordynarnym papierem pakunkowym nie przynosi zaszczytu wydawnictwu.

—·—

2. Ocena szczegółowa. Karta tytułowa. Na okładce umieszcza autor cytat z Pisma św. Mt. 16, 26. Wprawdzie de gustibus non est disputandum, lecz — stwierdzić muszę — trochę to razi.

Str. 1. „Etyka oznacza naukę, która nam podaje zasady, jak mamy urządzić życie nasze, aby osiągnąć zbawienie wieczne".

Tej definicji nie można przyjąć jako definicję etyki w ogólności, gdyż sam rozum nie poznaje zbawienia jako celu ostatecznego człowieka. Powyższa definicja może się odnosić tylko do etyki objawionej.

Str. 2. W definicji etyki katolickiej zamiast słów: „jak mamy urządzić życie nasze zgodnie z rozumem i sumieniem, podług normy Bożej i wzoru Jezusa Chrystusa", powiedzieć krócej: „jak mamy urządzić życie nasze zgodnie z rozumem i Objawieniem". — Definicja nie powinna być rozwlekła. Im krócej, tem lepiej.

Str. 3. Autor umieszcza na tej stronie i na wielu innych rozmaite wierszyki jako cytaty z autorów świeckich. Zasadniczo — nie

uważam za wskazane cytowanie autorów świeckich w podręczniku etyki katolickiej, przynajmniej w tekście; ostatecznie można ich zacytować w odnośnikach małym drukiem na dole.

Str. 4. Autor słusznie podkreśla w ustępie e) wartość etycznych jednostek dla społeczeństwa.

Str. 5. W definicji szczęścia należy koniecznie podkreślić jego trwałość, pewność nieutracenia go nigdy.

Str. 9, wiersz 11—16. Argument bardzo słaby i niejasny.

Str. 10. O dążeniu do zjednoczenia z Bogiem — niejasno mówi autor i mętnie. Krócej a jaśniej i więcej opierać się na Piśmie św.

Str. 11 i 12. Autor mówi o prawie moralnem, o prawie naturalnem, ale nie daje żadnej definicji, ani nawet określenia, co przez „prawo" rozumie.

Str. 13. „Najistotniej zaś prawo moralne odróżnia się od innych przez swój charakter o b o w i ą z u j ą c y". — Co to ma znaczyć? Jakież to są „inne prawa", które nie są obowiązujące? Mimo najszczerszej chęci nie mogę zrozumieć, co to ma znaczyć!

Str. 14. Tytuł: „Etyka naturalna albo niezależna". Czy nie lepiej „etyka świecka". Tamte tytuły są bardzo pociągające.

Str. 15. Zarówno przedstawienie systemu moralnego Kanta, jak i jego odparcie jest słabe, niejasne i nieprzekonywujące.

Str. 15. Równie nieprzekonywująco zwalcza autor zasady etyki M. Guyaua. Nie można odmówić racji systemowi moralnemu, który jako podstawę moralności bierze naturę ludzką i jej wymagania. Należy tylko podkreślić, że Guyan traktuje naturę ludzką zanadto jednostronnie, indywidualnie, nie uwzględnia natury ludzkiej jako stworzonej i jako społecznej i obowiązków stąd płynących.

Str. 16. Etyka Benthama, Stuarta Milla i Spencera zajmuje wraz z odpowiedzią autora pół stronicy w podręczniku. Czy nie lepiej opuścić to całkiem, niż traktować poważne przecie systematy filozoficzne powierzchownie, po łebkach? Przecież podręcznik etyki katolickiej powinien być napisany poważnie.

Str. 17. Znany system altruizmu, czyli utylitaryzmu społecznego nazywa autor „etyką naukową lub biologiczną". Jest to bardzo niebezpieczna nazwa. Albowiem przeciwieństwem „etyki naukowej" jest chyba „etyka nienaukowa". Autor zwalcza tę „etykę naukową" bardzo nieprzykonywująco, zamiast wskazać jednostronność jej podstaw i w luki tego systemu uderzyć.

Niejasność i brak precyzji w rozumowaniu i zwalczaniu systematów przeciwnych wynika stąd, że autor tezy katolickiej wyraźnie i jasno nie określił; zaznacza ją wprawdzie autor na str. 12, lecz to za mało; tak zasadnicza rzecz, jak norma moralności, powinna być bardzo starannie określona i uzasadniona.

Otóż jeśliby autor wyraźnie postawił tezę: to jest moralnie dobre, co jest zgodne z naturą ludzką wszechstronnie pojętą: jako stworzoną, rozumną i społeczną — a więc zgodne z wolą Twórcy

tej natury, z wolą Boga i Pana naszego — wówczas wymienione systematy moralne zestawione z normą moralności katolicką demaskują się same jako jednostronne, a więc fałszywe (np. altruizm prawdę mówi, że trzeba być pożytecznym dla bliźnich, lecz jako system moralny jest fałszywy, gdyż uznaje tę użyteczność jako j e d y n ą normę dobroci czynu, gdy my nadto żądamy, by czyn był zgodny też z naturą jako stworzoną i jako rozumną; bonum ex integra causa).

Str. 18—22. Artykuły p. t. „Wartość etyki niezależnej" i „etyka religijna" — to woda.

Str. 22. Tu wreszcie dowiadujemy się, co to jest „prawo moralne", o którem autor tak długo już mówił. „Bóg stworzył człowieka na obraz i podobieństwo Swoje. A chcąc mu ułatwić spełnienie celu, jaki mu nakreślił (t. j. odtworzenia w sobie Jego podobieństwa), wyraził w duszy jego pojęcie o tem, co prawdziwe, dobre i piękne i skierował ku temu jego skłonności. To zowiemy prawem moralnem, prawem wiecznem, Boskiem, prawem naturalnem lub przyrodzonem". W tym ustępie widzi się typowe dla podręcznika tego pomieszanie pojęć. Co innego jest prawo odwieczne (odwieczna wola Boża pewnego porządku działania wszystkich stworzeń), co innego prawo naturalne, którego źródłem jest prawo odwieczne. Znowu odróżnić należy prawo Boskie od prawa naturalnego, jak się odróżnia całość od części; albowiem oprócz prawa Boskiego naturalnego istnieje też prawo Boskie pozytywne.

Str. 22. W definicji prawa naturalnego poprawić należy ostatnie słowo: zamiast „oparte na naturze *rzeczy*" ma być „oparte na naturze *ludzkiej*". Albowiem prawo naturalne jest normą działania przez Boga ludziom daną i ogłoszoną światłem rozumu, poznającego naturę ludzką.

Str. 24. Autor słuszną stawia zasadę o stosunku prawa naturalnego do pozytywnego, lecz fatalne daje przykłady; wynika z nich, że np. kradzież i kłamstwo nie są zakazane prawem naturalnem.

Str. 25. Dobry ustęp o dekalogu.

Str. 26 i 27. Charakterystyka Pana Jezusa stanowczo za pobieżna i za powierzchowna.

Str. 29, 30 i 31. Autor stara się streścić w 4 punktach naukę Chrystusa. Co do punktu czwartego — trudno zgodzić się na to, żeby hasło „Bądź wola Twoja" było czemś, co dopiero Pan Jezus dał światu. Czyż Job nie umiał był zgadzać się z wolą Bożą?

Str. 34. O karach kościelnych należałoby choć w paru wierszach wspomnieć; są przecie ludzie, dla których jest bojaźń najsilniejszą racją postępowania.

Str. 35. Autor pisze bardzo dziwnie o posłuszeństwie prawu ludzkiemu: „można się domagać, aby (prawa) ożywione były miłością dobra ogólnego. W wypadku, gdyby prawa sprzeciwiały się temu duchowi miłości, należałoby zastosować jako regułę postępowania słowa św. Piotra apostoła: „Więcej trzeba słuchać Boga,

aniżeli ludzi“ (Dzieje ap., r. 5). Bardzo niebezpieczne wskazówki. Dla dowolności pole szeroko otwarte.

Str. 35. Autor zupełnie pomija milczeniem kwestję liberalizmu.

Str. 37. Autor nazywa uczucie zmysłową władzą pożądawczą. Czy autor nie uznaje istnienia uczuć duchowych?

Str. 41 i 42. Zadanie przyrodzone człowieka czyli cel jego określa autor słowami: „Na podobieństwo Boskie ma dusza rozum i wolną wolę, aby poznać i kochać prawdę i piękno. Z tego podobieństwa wypływa obowiązek doskonalenia własnej duszy. Pan Bóg dał człowiekowi jeszcze wyższy cel nadprzyrodzony, abyśmy się stali uczestnikami Boskiego przyrodzenia. Całe zadanie życia da się określić słowami Pisma św. *Boga się bój, a strzeż przykazania Jego, bo to jest wszystek człowiek* (Eklezjastes 12, 13)“. Autor powiedział bardzo dużo pięknych rzeczy i wzniosłe naznaczył człowiekowi cele, a dogmatyka katolicka wyraża cel człowieka w dwóch słowach: *Gloria Dei*. To jest cel, a wszystko inne jest tylko środkiem lub nagrodą.

Str. 43. Autor ryzykuje twierdzenie, jakoby uważanie szacunku prawdy i miłości ku rodzicom za dobre, a wiarołomstwa i zabójstwa za złe było czemś oczywistem, a nie dedukcją z ogólnych zasad moralnych.

Str. 43. Definicja sumienia dobra, choć trochę za długa; lepiej powiedzieć krótko: Sumienie jest to sąd rozumu o moralności danego czynu.

Str. 45—47. Cały ustęp o pochodzeniu sumienia można opuścić. Str. 47. W odpowiedzi na tezę Kanta wystarczy zanalizować pojęcie sumienia.

Str. 48 i 49. O rzeczy bardzo ważnej, a mianowicie o rodzajach sumienia i regułach postępowania odnośnego — mówi autor krótko i źle. Mało powiedziałem: bardzo źle! Ten ustęp jest najgorzej opracowany ze wszystkich ustępów w omawianym podręczniku.

Przedewszystkiem sam podział. Autor rozróżnia 4 rodzaje sumienia: 1. Prawe. 2. Błędne. 3. Nieoświecone. 4. Wątpiące. Konia z rzędem temu, kto wyjaśni, według jakiego kryterjum nastąpił ten podział. (W dodatku 2 i 3 sumienie jest tem samem. Przecie sumienie nieoświecone jest sumieniem błędnem. To jasne). Autor uwzględniałby w 1 i 2 sumieniu kryterjum prawdziwości (sumienie prawdziwe i fałszywe), gdyby zamiast „jasno“ powiedział „prawdziwie“ lub wogóle nic. Czułość sumienia próbuje autor podporządkować sumieniu błędnemu. Lepiej było dać osobny podział: sumienie szerokie, czułe i skrupulatne. Autor rozróżnia sumienie wąskie i skrupulatne; pierwsze podporządkowuje sumienie błędnemu, a drugie sumienie wątpiącemu. Autor mówi o sumieniu wątpiącem, ale pomija milczeniem jego korelatyw, sumienie pewne. Zresztą mniejsza o podział. Gorzej, że autor nie określa dokładnie poszczególnych pojęć (jest to skutkiem niepostawienia jakiegoś kryterjum podziału); trudno się np. zorjentować w różnicy pomiędzy sumie-

niem wąskiem a skrupulatnem. Lecz ze wszystkiego najgorsze: autor nie podaje żadnych, ale to żadnych reguł postępowania dla ludzi o poszczególnych rodzajach sumienia. A przecież to najważniejsze. O to przecie chodzi w nauczaniu etycznem: wskazać ludziom drogę, jak mają postępować, aby dojść do Boga.

Str. 48. Dając przykład człowieka „wychowanego w lesie" zapomina autor o istnieniu prawa naturalnego.

Str. 51. Określenie wolności woli dobre; lecz wyraziłbym się raczej: „siła wyboru".

Str. 52. Autor chce udowodnić wolność woli ze świadomości dobra i zła: „Gdybyśmy nie mieli innej możności, jak być dobrymi to pojęcie zła byłoby zupełnie dla nas niezrozumiałe". Tak argumentować nie można. Co innego jest bowiem możliwość zrozumienia, a co innego możliwość zrobienia. Zresztą kto nie uznaje istnienia woli wolnej, nie uznaje też „dobra" i „zła" w naszem rozumieniu. Należałoby raczej przedstawić dowód z oczywistości: trudny, lecz jedynie przekonywujący.

Str. 54. Autor pisze: „Jeśli ta tajemnicza potęga sumienia w głębi duszy naszej sądzi nasze postępowanie i wymierza nam pochwałę lub naganę, to" (skończyłbym to zdanie tak): „widocznie przeświadczeni jesteśmy o wolności naszej woli". Autor konkluduje inaczej: „musimy być wewnętrznie wolni w wykonaniu dobra i unikaniu zła". Jest tu luka w rozumowaniu. Trzebaby jakoś uzasadnić, że to, co jest nam oczywiste, jest też prawdziwe.

Str. 54. Według autora prawo przyczynowości jest „jedną z najpewniejszych zasad współczesnego *przyrodoznawstwa*" !! Chcę wierzyć, że to tylko lapsus calami.

Str. 54. „Skutek może wtedy tylko nastąpić, jeśli jest dana ku temu przyczyna" — trzeba koniecznie dodać: „proporcjonalna".

Str. 55. Autor przeczy temu, jakoby prawo przyczynowości obejmowało zjawiska duchowe; odnosi się ono tylko do zjawisk fizycznych! Takie to straszne twierdzenie wygłasza autor i — co gorsza — przypisuje je „głosicielom wolności woli". Od przyjaciół naszych broń nas, Panie Boże!

Str. 55. Paradny ten osioł Buridana. To ma być dowód na wolność woli? W takim razie argument udowodnił więcej niż chciał. Udowodnił bowiem, że osioł ma wolną wolę!

Str. 56. Fałszywy przykład na obowiązkowość. W wypadku omawianym nie można mówić o obowiązku, jeśli kapitan pozostawia mu do woli spełnienie zadania zniszczenia. O ile zaś ma on żonę i dziecko, a zgłaszają się ochotnicy nieżonaci, to jego obowiązkiem jest raczej: zachować swe życie dla rodziny.

Str. 58. Na zarzut: „wymagana przez Kościół moralność jest nieusprawiedliwiona i należy ją odrzucić, gdyż zmusza człowieka do posłuszeństwa obcej woli, zniewala go przeciwko własnej jego woli", odpowiada autor: „Pogląd powyższy byłby słuszny (!!), gdyby rzeczywiście wola Boska była całkowicie inaczej skierowana, niż

wola ludzka... wola ludzka nie może nigdy być w sprzeczności ze swem dążeniem naturalnem, gdy idzie za wolą Boską". Bardzo niebezpieczne argumentowanie. Nieraz „dążenie naturalne" jest naprawdę „inaczej skierowane", gdy np. człowiek chce jeść, pić, odpoczywać, unikać niebezpieczeństwa zarazy i t. d., a wola Boża każe mu się wstrzymać, czy narażać. Rozumiem autora, co on chciał wyrazić: człowiek wtedy postępuje moralnie i naturalnie, gdy wszystkie swe pragnienia podporządkowuje woli Bożej. Ale myśl tę wyraził autor niejasno. Młody czytelnik na pewne przyzna rację „współczesnym myślicielom", a nie autorowi. Odpowiedź powinna brzmieć inaczej: „To, że człowiek ma być posłusznym obcej woli, że ma iść nieraz przeciw swej woli, nie jest niczem niewłaściwem czy nienaturalnem, albowiem człowiek z natury swej nie jest wolny, lecz rodzi się sługą Bożym. I ta służba Bogu jest czemś zupełnie naturalnem dla stworzenia".

Str. 59. Autor nazywa to przesądem, jeśli wobec nieszczęścia własnego lub śmierci czyjejś powie kto: „widocznie takie było przeznaczenie". Jeśli chodzi o nieszczęście fizyczne, to była racja. W tym sensie istnieje przecie przeznaczenie, czyli odwieczna wola Boża, Pana życia i śmierci.

Str. 59. „Dziedziczne skłonności, wpływy wychowania, doświadczenie życiowe i wpływy otoczenia umniejszają stopień wolności". Raczej: stanowią przeszkody wolnej decyzji.

Str. 59. Między przeszkodami poczytalności nie wymienił autor dwu bardzo ważnych przeszkód: niewiadomość i przyzwyczajenie.

Str. 60 i 61. Według autora pod wpływem sugestji hipnotycznej traci człowiek wolność i nie jest za czyny odpowiedzialny. Jest to sprzeczne z doświadczeniem: człowiek obudzony ze snu hipnotycznego a działający pod wpływem sugestji hipn. zachowuje jednak wolność woli, choć bardzo mu trudno sugestji się nie poddać.

Str. 62. O poczytalności czynów i o przeszkodach poczytalności stanowczo za mało. Należy dokładnie przeszkody określić, rozróżnić przeszkody dobrowolne i niedobrowolne, zwalczane i niezwalczane i potem określić poczytalność. Autor mówi o poczytalności stanowczo za mało; dla życia, dla urobienia sumienia należy dużo rozróżniać w tej sprawie i jasno precyzować.

Str. 62. Autor pomija poczytalność skutku czynu moralnie obojętnego.

Str. 63. „Kradzież na zbytki lub dla zaspokojenia głodu" ma być przykładem na okoliczność „co?" Mylnie. Albowiem jest tu zaznaczony cel, więc może to być przykładem tylko na okoliczność „dlaczego"?

Str. 64. „Zły cel czyni każdą dobrą czynność złą". Trzeba dodać: nietylko dobrą, lecz i obojętną moralnie czynność.

Str. 64. Autor rozróżnia bardzo trafnie cel główny i poboczny, pośredni i ostateczny i wysnuwa odpowiednie zasady.

Str. 65. Autor defininjuje: „Uczynek nadprzyrodzony jest wtedy, gdy jest wykonany z pomocą łaski Bożej i z pobudki nadprz. (t. j.

z miłości ku Bogu"). Mylnie. Pobudka miłości nie jest konieczna. Może być pobudka szacunku, bojaźni, — wogóle wzgląd na Boga.

Str. 65. Łaska uświęcająca, nie poświęcająca (sanctificans, nie sacrificans).

Str. 66. Autor daje pojęcie cnoty w ogólności, odnoszące się jedynie do cnoty przyrodzonej.

Str. 67. Autor tylko wylicza 4 cnoty kardynalne. Nawet nie określa ich. A jednak o cnotach kardynalnych i o pochodnych należałoby pomówić obszernie, przydać cytatów z Pisma św., dać wskazówki praktyczne. Przecie pozytywnie chcemy etykę traktować. A tu chyba sposobność znakomita.

Str. 68. O stronie materjalnej i formalnej grzechu można opuścić. I za trudne to i niepotrzebne.

Str. 69. Istotą grzechu nie jest „nadużycie dobrych skłonności", lecz aversio a Deo, tamquam fine ultimo.

Str. 69. O źródłach grzechu znacznie obszerniej należałoby napisać. Autor nie mówi nic, jak się zachować wobec pokus. Autor nie mówi o tem, co to jest okazja do grzechu, ani o obowiązku unikania jej.

Str. 69. Grzech śmiertelny niekoniecznie jest nienawiścią Boga; zwykle jest on tylko słabością. Do dopełnienia go trzeba z u p e ł n e j świadomości zarówno czynu, jak i moralności czynu. Autor zupełnie opuszcza grzechy główne; nawet ich nie wylicza; żadnej wzmianki o nich. O skutkach grzechu śmiertelnego i powszedniego należałoby daleko więcej powiedzieć.

Str. 71—77. Autor rozwodzi się per longum et latum o sankcji, pisząc o niej rzeczy potrzebne i mniej potrzebne i całkiem niepotrzebne (np. na str. 76 autor obszernie uzasadnia, że sankcja życia przyszłego jest możliwa — to wybijanie otwartych drzwi).

Str. 78. Zasadniczego podziału etyki szczegółowej autor nie uzasadnia zupełnie, lecz mówi sobie tak: „Obowiązki możemy podzielić na kilka grup, a mianowicie..." (dosłownie). A przecie autor mógłby 3 działy obowiązków bardzo łatwo i pięknie wyprowadzić z natury ludzkiej jako stworzonej, rozumnej i społecznej.

Str. 78. Autor zapowiada tu jedynie racjonalny podział, lecz go nie przeprowadza później w podręczniku. Mianowicie zapowiada na str. 78 podział na 3 tylko części, mianowicie: 1. Obowiązki względem Boga; 2. względem siebie; 3. względem bliźniego z trzema poddziałami: obowiązki a) rodzinne, b) narodowe, c) międzynarodowe. W podręczniku zaś przeprowadza autor podział na 6 r ó w n o r z ę d n y c h rozdziałów: 1. Życie religijne, 2. życie indywidualne, 3. życie rodzinne, 4. życie społeczne, 5. życie narodowe, 6. życie międzynarodowe. — Dlaczego ta rozbieżność? I dlaczego autor lepsze zastąpił gorszem?

Str. 79. Autor przypomina cel istnienia człowieka, ale znowu pomija chwałę Bożą, jako cel stworzenia. A przecie wszystkie obowiązki wobec Boga stąd wyprowadzić należy.

Str. 79 i 80. Autor daje tu opowiadanie katechizmowe o znaczeniu wiary — w podręczniku etyki rażące.

Str. 80. Gdy mowa o konieczności wiary, należy koniecznie zacytować Mt. 28: *Kto nie uwierzy, będzie potępion*.

Str. 80. Gdy mowa o pobudkach wiary, należy wspomnieć o moderniźmie, który tylko w to każe wierzyć, co się jako objawione odczuwa.

Str. 81. O przymiotach wiary (nadprzyrodzona, powszechna, mocna, żywa) autor nic nie mówi.

Str. 82. Wśród przyczyn niewiary omówić: pychę i brak znajomości zasad wiary.

Str. 82. Autor podaje cytat św. Pawła ap., nie podając źródła.

Str. 83. O spirytyźmie za krótko. Spirytyzm ocenia autor za łagodnie jako rzecz „bardzo niebezpieczną, zwichnięcie religijności". Należy napiętnować go jako grzech, jako zabobon demoniczny.

Str. 84. Miłość ku Bogu — to uczucie najważniejsze, najcenniejsze. Całe postępowanie etyczne powinno z niego wypływać. Autor poświęca tej kwestji niecałą stronę. Nie daje pojęcia miłości, pomija podział, pomija przymioty „miłości Boga (nadprzyrodzona, czynna, nadewszystko), daje jeden tylko cytat z Pisma św., słowem, po macoszemu obszedł się z tą zasadniczą sprawą. Natomiast w tymże paragrafie mówi o miłości samego siebie", co należy do życia indywidualnego (str. 93) i o miłości bliźniego, co należy do obowiązków społecznych (str. 161).

Str. 85. O nadziei chrześcijańskiej 3 (trzy) wiersze! Tu doczepia się obowiązki kultu, trochę o modlitwie, wszystko razem pomieszane, groch z kapustą.

Str. 86. „Przez oddanie Bogu czci należnej uznajemy, iż On jest naszym Stwórcą i Panem". Myli się autor. „Cześć Bogu należna" to cześć najwyższa, to znaczy: uznawanie Boga jako istotę najwyższą, najdoskonalszą, a także jako Stwórcę i Pana naszego. Cześć najwyższą oddajemy Bogu nietylko przez modlitwę, ale i przez posłuszeństwo, przez życie całe ułożone według woli Bożej. „Czy tedy jecie, czy pijecie, czy cokolwiek czynicie, wszystko na chwałę Bożą czyńcie" (Paweł ap.). Autor nie uwzględnia ani tu, ani nigdzie w podręczniku tego drugiego elementu czci Bożej. A najpewniejszym sposobem robienia z ludzi bigotów jest: mówić im, że Boga czci się przez modlitwę i praktyki religijne — i koniec.

Str. 87. Stosunek kultu wewnętrznego do zewnętrznego wymaga głębszej analizy psychologicznej.

Str. 88. Słowa Jezusa o przysiędze (Mt. 5, 34, 37) rozumie autor jako wypowiedziane „o idealnym stanie moralności, w którym zwykłe słowo wystarczyłoby". Ale na jakiej podstawie? Quod gratis asseritur, gratis negatur.

Str. 88. „Nieważną jest przysięga w rzeczy, nad którą nie posiada się władzy rozporządzenia". Co to ma znaczyć?

Str. 91. Autor wspomina tylko przykazania kościelne, ale nawet ich nie wylicza; a jednak przykazania te powinno się silnie podkreślić i szczegółowo omówić, bo ludzie dzisiejsi coraz bardziej zapominają o ich mocy obowiązującej.

Str. 92. Jeśli mowa o Kościele powszechnym, należałoby choć słówko wtrącić o misjach.

Str. 93. Celem najwyższym człowieka jest — wedle autora — „upodobnienie do Bóstwa“. Już kilka razy mówił autor rozmaicie o celu człowieka, ale ani razu nie uznał, że jest nim: chwała Boża.

Str. 95. O modlitwie wspomina autor parę słów na str. 86, jedno słowo na str. 88, i pół strony na str. 95. Tyle. Ale z tych paru wzmianek nie dowie się uczeń o tem: co to jest modlitwa, jakie są rodzaje modlitwy, jakie własności, jaki skutek? Podobnie nic niema o mszy św. i o święceniu niedzieli. I strona negatywna jest zaniedbana. Autor nic nie mówi o grzechach przeciwnych czci boskiej, o bluźnierstwie, świętokradztwie, świętokupstwie i o lekkomyślnem wzywaniu imion świętych.

Str. 96 i 97. O Najśw. Sakramencie opowiada autor najrozmaitsze rzeczy, które do podręcznika nie należą.

Str. 97—99. Cały rozdział bardzo słaby. Brak porządku i uzasadnienia.

Str. 99. O indeksie należy choć trochę powiedzieć, a nie zbywać go jednem zdaniem.

Str. 101. Jeśli ludzie „wskutek wrodzonego lenistwa cofają się przed najmniejszym wysiłkiem lub porzucają rozpoczęte dzieło“, nie jest to dowodem „braku zaufania we własne siły“, jak konkluduje autor, lecz jest dowodem lenistwa.

Str. 101. Jeśli autor wspomina regulamin życia jako środek wyrobienia woli, to powinien też wspomnieć o rachunku sumienia wieczornym, który jest egzekutorem wszystkich naszych pięknych planów.

Str. 101. Autor wylicza 5 sposobów wyrabiania woli, ale to wszystko nieuporządkowane i jakieś bez wyrazu. Trzeba rozróżnić siłę woli działającą i siłę hamującą, wtedy dopiero wystąpi ważność abstynencji i ascezy.

Str. 102. Autor odróżnia kształcenie woli od kształcenia charakteru. A jednak pierwsze jest częścią drugiego. Charakter chrześcijański definjuje autor 4 wierszami. Trochę za długo. Lepiej: „stałe postępowanie według zasad chrześcijańskich“.

Str. 102. Autor podaje „4 sposoby kształcenia charakteru“: 1. Poznanie samego siebie. 2. Panowanie nad sobą (umartwianie rozumu, woli, namiętności „przygnębiających“ i „gwałtownych“). 3. Niezależność osobista. 4. Cierpliwość i wytrwałość w przeciwnościach. Prawdziwa wieża Babel. Te wszystkie sposoby osobno na kształcenie woli, osobno na kształcenie charakteru, niewysnute z psychologji człowieka, lecz rzucone apodyktycznie, mogą wywołać tylko chaos w umysłach młodzieży.

Str. 107. Obowiązek pracy jest jednym z „obowiązków względem własnego ciała". Czy autor nie uznaje pracy umysłowej?

Str. 109. „Prace służebne są te, które natężają siły fizyczne i które wykonywane są za zapłatą". Zupełnie fałszywe. O zapłatę zupełnie tu nie chodzi, co zresztą autor przyznaje o parę wierszy dalej. Jeśliby np. zawodowy lekkoatleta biegał w niedzielę za zapłatą, mimo to nie spełniłby pracy służebnej, przez Kościół zakazanej. Chodzi tu o opera servilia, te prace, które właściwe są dawniej niewolnikom, a dziś sługom i robotnikom rolnym, fabrycznym czy rzemieślniczym.

Str. 111. Wyliczając racje zakazu palenia ciał, zapomina autor o racji najważniejszej: ci, którzy wprowadzają zwyczaj palenia ciał, uważają je za symbol nieistnienia człowieka po śmierci i głównie dla tego motywu zabronił Kościół tego pogańskiego zwyczaju.

Str. 115. Germanizm „poczucie samoszacunku".

Str. 116. Wśród środków zachowania czystości brak: wstrzemięźliwości w ogólności, od napojów alkoholowych w szczególności.

Str. 117. „Prawo moralne zabrania niszczenia czegośkolwiek w naturze lub sztukach bez wystarczającej racji". Jakie to przykazanie zabrania tego? Czy zerwanie np. liścia z drzewa lub podarcie obrazu przez siebie narysowanego ma być grzechem, jeśli brak było „wystarczającej racji?" To za ostro.

Str. 118. Tu znowu autor jest za łagodny, mówiąc bez zastrzeżeń: „Wolno nad żyjącemi zwierzętami wykonywać wiwisekcje". Czy wolno byle komu? Niebezpieczne powiedzenie, które mogą boleśnie odczuć na swej skórze „żyjące zwierzęta".

Str. 118. „Człowiek jest powołany, aby wypełnił zadanie swego życia, nie sam dla siebie, lecz w społeczności". — Ten dziwoląg językowy brzmi jak jakie dosłowne a niezgrabne tłumaczenie z niemieckiego.

Str. 119. Autor tylko zaznacza tekst Pisma św. o małżeństwie (Ef. 5, 22—33), zamiast cytować go dosłownie.

Str. 121. Tezy swojej o jednożeństwie autor nie usiłuje nawet bronić, choć sytuację ma łatwą.

Str. 122. „Spotkać można ludy, żyjące w poliandrji". Gdzie to autor wyczytał? Czy wolno generalizować jakieś wypadki sporadyczne?

Str. 123. Autor widzi jedną tylko rację nierozerwalności małżeństwa: odbicie związku Chrystusa z Kościołem. — Jakżeż słabo przemawia ta racja do umysłów współczesnych! W czasach dzisiejszych, w których rozwody rozsadzają rodziny chrześcijańskie, trzeba silnie zaakcentować nierozerwalność małżeństwa, które jest prawem natury. Autor omawia wprawdzie szeroko i dobrze niedopuszczalność rozwodów na str. 123 i 124, lecz jest to już działanie negatywne.

Str. 126. A gdzie posłuszeństwo małżeńskie? Czy czytelnicy mają mieć wrażenie, że z chwilą wprowadzenia nowego rytuału przestało obowiązywać małżeńskie posłuszeństwo?

Str. 130. Rozpędu do samodzielności nie należy „łamać“, lecz raczej hamować, kierować, miarkować.

Str. 131. Przy omawianiu stosunków dzieci w rodzinie koniecznie cytować Pismo św. (np. Ekl. 3, 8, Efez. 6).

Str. 131. Coś więcej trzeba powiedzieć o stosunku wzajemnym chlebodawców i sług. — O „rodzinie w szerszem znaczeniu“ mówi autor bardzo trafnie.

Str. 132 i 133. Obowiązki społeczne wynikają z naszej społecznej natury, a więc pośrednio z woli Twórcy tej natury. Autor ujmuje tę rzecz niewyraźnie, opierając obowiązek społeczny na fakcie, że wszyscy ludzie są tejże natury, braćmi i towarzyszami.

Str. 135. „Zgorszenie jest to *przywiedzenie* do grzechu“. Raczej *skłanianie*. — Autor nic nie mówi o scandalum pusillorum.

Str. 136. Między „obowiązkami względem duszy bliźniego“ wymienia autor obowiązek wierności, dochowania obietnicy (?!).

Str. 136. Autor nie daje żadnej definicji zabójstwa i nie odróżnia go od morderstwa. — Autor nie uwzględnia prawa człowieka obrony swej czystości i obrony mienia choćby kosztem życia napastnika.

Str. 138. Mówiąc o pojedynku autor nie daje żadnej definicji.

Str. 139. Cały ustęp o „poszanowaniu wolności“ należy raczej do nauki o państwie, ale od biedy można to i tu pomieścić.

Str. 144. Definicję wolności „moralnej“ (może raczej „obywatelskiej?“) uzupełnić słowami: „i postępowania wolnego według swych przekonań“.

Str. 144 i 145. Wywody o uzgodnianiu wyników badań katolickiego uczonego z nauką katolicką — lepiej opuścić. Nie są one dla młodzieży aktualne ani potrzebne, a wywołać muszą bardzo przykre i ujemne wrażenie na temat wolności nauki w katolicyźmie.

Str. 146. Autor rozumie „tolerancję“ inaczej, niż ogół.

Str. 147. Fatalną muszę nazwać lukę, powstałą przez nieomówienie postępków krzywdzących bliźniego na dobrem imieniu (obelga, obmowa, potwarz, które autor tylko wylicza), i dopuszczalności wyjawiania błędów bliźniego; niema też nic o obowiązku restytucji czci.

Str. 148. W najwyższe zdumienie wprowadza czytelnika następująca „definicja“: „Prawdomowność w słowach polega na wyrażaniu swych myśli szczerze, dyskretnie i skromnie“. — Ta „definicja“ poprostu usuwa się z pod wszelkiej krytyki.

Str. 148 w. 13. Autor miesza pojęcie wprowadzania w błąd z pojęciami oszustwa i wyzysku.

Str. 148. Uzasadniając obowiązek mówienia prawdy, nie wykorzystuje autor silnego argumentu z natury człowieka; a mianowicie z naturalnego celu mowy.

Str. 149. Autor nie daje definicji hipokryzji, lecz raczej wylicza poszczególne jej objawy. — Ach, te definicje!

Str. 149. Z tego, co autor mówi, nie można nabrać pewności, że kapłan nie zdradzi tajemnicy spowiedzi, jeśliby „z jej zachowania wynikło jakieś nieszczęście dla państwa lub Kościoła czy też osób niewinnych“.

Str. 150. Prawo własności określa autor jako „prawo posiadania rzeczy materjalnych na swój użytek“. Raczej: „moc rozporządzania rzeczą na swoją korzyść“. — W każdym razie słowo „materjalnych“ opuścić, bo prawo własności odnosi się też do dóbr niematerjalnych.

Str. 156 i 157. W ustępie p. t.: „Teorje socjalistyczne“ opowiada autor jakieś dziwne historje o rozmaitych odcieniach socjalizmu (1. „Zwolennicy równego działu“ (?!), 2. „Komuniści“, 3. „Kolektywiści“), nie podając jednak nigdzie nauki właściwego socjalizmu, który dąży do upaństwowienia tylko dóbr produkcyjnych, pozostawiając dobra użytkowe własności prywatnej. Z wywodów autora nie można nabrać wyobrażenia — o takim socjaliźmie.

Str. 159. Wyrażenie „klasa pracująca“, zaczerpnięte ze słownika socjalistycznego, razi w podręczniku etyki katolickiej.

Str. 159. Wśród wyliczonych wodzów demokracji chrześcijańskiej należało w Austrji uwzględnić przedewszystkiem ś. p. dra Luegera, niezapomnianego wodza chrześcijańskich wiedeńczyków.

Str. 161. Autor nie podaje żadnej definicji miłości bliźniego. Autor słusznie podkreśla, że miłość jest uzupełnieniem sprawiedliwości. — Autor opuszcza przymioty miłości chrześć.

Str. 161 i 162. Autor miesza miłość z miłosierdziem. Twierdzenie, że miłosierdzie jest wyższym stopniem sprawiedliwości, jest nielogiczne; na dowód tego wystarczy zanalizować pojęcia miłosierdzia i sprawiedliwości.

Str. 162. Autor cytuje wprawdzie Mt. 5, 45, ale opuszcza tekst najważniejszy: „abyście byli synami Ojca waszego“. Albowiem ten wspólny Ojciec, kochający nas jako swe dzieci, jest racją powszechnej miłości chrześcijańskiej.

Str. 163. Na wywody Spencera i Nietzschego odpowiada autor nieprzekonywująco.

Str. 164. „O stopniach miłości“ mówi autor mętnie. Nie może „sprawiedliwość domagać się stopniowania miłości“, gdyż sprawiedliwość ma inny zakres działania, niż miłość.

Str. 164. „Kochać... wypływa“ — germanizm. Ma być: „Kochanie... wypływa“.

Str. 165. Według autora „Pomoc moralna, sformułowana w 7 uczynkach miłosiernych co do duszy, jest przywilejem dusz szlachetnych“. — Przywilejem dusz szlachetnych, czy obowiązkiem miłości?

Str. 167. „Częstokroć miłosierdzie zbiorowe przybiera charakter publiczny, kiedy pod wpływem miłosierdzia prywatnego, pod naciskiem samej sprawiedliwości, państwo podejmuje pracę spo-

łeczną". — Miłosierdzie zbiorowe... miłosierdzie prywatne... sama sprawiedliwość... praca społeczna — co za pomieszanie pojęć! Poprostu gulasz po węgiersku.

Str. 167. Autor zupełnie pomija grzechy przeciwne miłości bliźniego: Nienawiść, współdziałanie do grzechu, niezgodę.

Str. 167. Autor daje definicję narodu: pewna grupa ludzi, zjednoczonych w imię wspólnej przeszłości, związanych interesami doby obecnej i dążących do wspólnych celów na przyszłość (opuszcza autor wspólne terytorjum i wspólną kulturę). Lecz już o 2 strony dalej daje autor drugą (!) definicję narodu. „Naród jest to zbiór ludzi urodzonych na tej samej ziemi w pewnych granicach etnograficznych".

Str. 168. Państwo jest społeczeństwem, a nie „autorytetem".

Str. 168. „Gdyby ludzie kierowali się rozumem, byli posłuszni prawu moralnemu, to sam głos sumienia utrzymałby ich w karbach obowiązku i zmusiłby ich do zachowania porządku społecznego. Wówczas żadne państwo, żadne rządy nie byłyby potrzebne". — Pomijam kwestję, jak ludzie zachowaliby porządek społeczny, gdyby żadne państwo nie istniało, — stwierdzam tylko, że autor bardzo jednostronnie pojmuje państwo jako policjanta. Celem państwa jest nietylko chronienie wolności obywateli, lecz i pozytywna troska o dobro obywateli.

Str. 169. „Anarchję możnaby nazwać ideałem (!) wówczas, gdyby człowiek był jednostką idealną". — Ładne ma autor pojęcie o potrzebie państwa!

Str. 170. Autor sądzi: „Gdyby usunąć ze świata „uczucie miłości", wszelkie życie ustanie, nikt nie będzie do niczego dążył". Czy naprawdę miłość jest jedynym bodźcem czynów ludzkich?

Str. 170. „Pojęcie ojczyzny... nie dopuszcza ani nienawiści ku cudzoziemcom, ani pragnienia wojny". Ej, dopuszcza, dopuszcza! Raczej powiedzmy: nie prowadzi koniecznie do nienawiści, ani wojny.

Str. 171 w. 4. „Najpierw" zamiast „nasamprzód".

Str. 172. Autor pomija obowiązek szacunku wobec władzy państwowej. Przypominać go wciąż trzeba w naszem społeczeństwie.

Str. 175. Zupełnie opuszczone obowiązki chrześcijanina wobec Kościoła (szacunek, posłuszeństwo). Niema też nic o przykazaniach kościelnych (z wyjątkiem słuchania Mszy św.).

Str. 185. W końcowym wykazie dzieł brak roku, wydania i nakładcy.

Od opinji ogólnej o wartości podręcznika wstrzymuję się. Sapienti sat.

Jedno tylko pytanie ośmielę się wystosować pod adresem naszych władz: Czy ci, którzy udzielili czterokrotnie aprobaty temu podręcznikowi, uczynili to na podstawie dokładnej, fachowej krytyki poważnych recenzentów?

Albowiem rozmaicie pisze się u nas recenzje podręcznikowe.
Czasem poważnie. A czasem niepoważnie.
Czasem na stole. A czasem na kolanie.

Lwów *Ks. Thullie.*

Ks. dr. G. **Rauschen: Zarys patrologji** — przełożył i uzupełnił ks. dr. Józef Nowacki. Poznań 1929. Księgarnia św. Wojciecha.

Z uznaniem należy powitać szlachetny i udatny wysiłek, na jaki się zdobył ks. dr. Nowacki i Księgarnia św. Wojciecha. Znanym jest — acz były z pewnych stron w swoim czasie przeciw niemu pewne zastrzeżenia — doskonały podręcznik Rauschena. Doczekał się już dziewięciu wydań. Niema zatem potrzeby zajmować się oryginałem.

Przekład ks. dra Nowackiego jest znakomity: dobry język, piękny styl, jasność w oddaniu myśli oryginału. Gdy się do tego doda stronę zewnętrzną i techniczną, a więc: dobry papier, różnorodność druku, zależnie od ważności treści — to całość czyni nader sympatyczne wrażenie. Dokładne wykazy osób i rzeczy ułatwiają szybką orjentację. Przyswojenie polskiemu językowi tego podręcznika w tej formie i postaci uważam za zjawisko dla naszej ubogiej literatury teologicznej w ogólności, a patrystycznej w szczególności, bardzo pocieszające. Lepiejby było, gdybyśmy otrzymali oryginalny, własny podręcznik, ale, skoro go niema, musimy zadowolić się dobrym przekładem.

Tłumacz starał się uzupełnić bibljografję podręcznika publikacjami nowszemi, oczywiście także polskiemi. I tu leży specjalna jego wartość. Można nareszcie będzie wiedzieć, czy o pewnym przedmiocie pisał u nas ktoś przedtem. Usiłowanie uzupełnienia naogół się powiodło, acz niezupełnie.

Nie udało się bowiem tłumaczowi zebrać wszystkich polskich publikacyj, braki jednak nie są duże, a jasną jest rzeczą, że po wydaniu książki będą się zwiększały.

Nie wiem, jak długo ks. dr. N. pracował nad przekładem, bo dziwnie uderzają w „uzupełnieniach bibljograficznych i sprostowaniach“ na 14 stronach rzeczy, wydane przed kilku laty, a więc powinny być w odpowiednich rozdziałach umieszczone.

W całości „Zarys patrologji“ nadaje się jako podręcznik dla studentów teologji, a będzie pożytecznym i dla innych, zajmujących się cokolwiek literaturą teologiczną i kościelną.

Lublin *Ks. dr. Jan Czuj.*

La Cité Chrètienne. Revue Bi-mensuelle. Ks. **Leclercq.** Bruxelles. Boulevard Militaire 209. — 10 belgas.

Pismo dla inteligencji, omawiające zagadnienia życiowe w duchu katolickim. Hasłem pisma słowa Chrystusowe: „Przyniosłem na ziemię ogień i chcę, by gorzał“. Pismo interesuje się ruchem katolickim całego świata, nie wyłączając misyj. Warte poznania. *K. B.*

Une Ame de Missionnaire. Hélène **Tonvè,** Soeur André de Marie-Immaculeé. Catéchiste-Missionaire aux Indes (1881—1915). Paris, 15 rue Cassette. Gigord. Editeur.

Na Tygodniu Misjologicznym w Lowanjum 1928 poznaliśmy Siostry Katechistki-Misjonarki z Paryża. Misjonarki te proszą o powołania z Polski, aby zapomocą nich założyć potem filje swego zgromadzenia u nas. Aby się dać lepiej poznać, przesłały nam niniejszy, bardzo miły życiorys, oparty na listach i dokumentach, młodej swej siostry zakonnej, zmarłej w Indjach. Drobna ta, ale ale bardzo ładna i pożyteczna książeczka, może się na pewno przyczynić do wzrostu liczby naszych powołań misyjnych i dlatego polecamy ją dla nauk rekolekcyjnych i zakładów wychowawczych. *K. B.*

Bulletin Parvissial Liturgique. Bénédictins. St. Andrè-Lophem lez Bruges. Belgja. Dwutygodnik. 21·50 fr. belg. plus 10 fr. porto. —

L'Artisan Liturgique. Trzymiesięcznik, t. s. adr.

Mamy teraz w Polsce OO. Benedyktynów w Lubiniu, pow. kościański, Wkp., którzy interesują się naszem życiem liturgicznem i pragną nas zaznajomić ze swem apostolstwem liturgji w Belgji. Dwa powyższe czasopisma podają bogate skarby materjału. Bulletin rozpada się na działy, które można składać osobno: Kult Kościoła. Parafja. Święta liturgiczne. Śpiew religijny. Zdobnictwo kościelne (z ilustr.). Ministranci. Rozmyślania liturgiczne. Kurs liturgji z planem nauki. Katechizm liturgiczny i t. d. — Rzemieślnik liturgiczny podaje wzory sztuki dla architekta, malarza, pracowni robót kościelnych. Zdobią L'Artisan, wydanego wykwintnie, w formacie dużym, liczne, śliczne, także wielobarwne ilustracje i wzory na rysunki i malowania dla robót. — Rzeczy te cenne, piękne, na czasie, które mogłyby i nam się przydać, by podnieść i udostojnić naszą sztukę kościelną, a zarazem wykazać to, co już wartościowego u siebie posiadamy, czego i nam na pewno nie brak! *K. B.*

Seele. Monatschr. in Dienste christl. Lebensgestaltung. Dr. A. **Wurm.** München, Königinstr. 81.

Z treści nru X, 1928: Kronseder S. J.: Gedanken. — Bösmiller: Der Kirche Macht zur Befreiung. — Schnell: Füreinander. — Lanek S. J.: Warum wir über Gott nicht hinwegkommen können? — Diasporakirchgang. Von der Grösse Gottes. Von der Freundschaft der Heiligen und uns. Irrt der Beichtvater nie? — Besprechungen i t. d. — 4 mk rocznie.

W łączności z artykułem ks. Kuleszy w „Przegl. Kat.", str. 617 pragniemy polecić powyższe interesujące, nowoczesne pismo, świadczące o współpracy laików z Kościołem, z życzeniem, by i Polska pomyślała o podobnem; właśnie inteligencja prosi o nie. Pozwalamy sobie dołączyć kilka myśli z cennego art. W. O. Kronsedera: Św. Ignacy nie był mężem dla ludzi małego stylu, drobiazgowych, dla filistrów. Poniżam człowieka, jeśli nie żądam od niego tego, co ma najlepszego. Kto nie żyje z Panem Bogiem, nie może być zdro-

wym; albowiem nie żyje z mocami i prawami, które są naturą jego duszy. Jak biednym jest człowiek dzisiejszy, skoro potrzebuje tak dużo, aby być zadowolonym. Ludzie nie odwracają się od Kościoła, ale od Jego stwardziałych i skamieniałych przedstawicieli. Przekleństwem większej liczby ludzi — to kompromisowość. „Jesteście solą ziemi", nie znaczy, że mamy ludziom życie czynić ciężkiem — „przesalać", przeciwnie: mamy je czynić wogóle znośnem i miłem (geniessbar und schmackhaft). Nie mamy pojęcia o wielkości dobra, jakie pełnimy, jeśli jesteśmy na drodze prawości. Ognia nam trzeba. Jeśli Pan Bóg nie potrafi wykrzesać z nas iskier, to z naszą wartością dla królestwa Chrystusowego krucho. Między ministrantami bywają dzieci najmocniej zagrożone. Niejeden upadek miał początek w zakrystji. Nie winą Kościoła, że słudzy Jego lodowacieją w faryzeiźmie. Bezinteresowna cnota. Nie: Chcę być świętym. Lecz: Chcę kochać Pana Boga coraz bardziej. Nie: Przedewszystkiem: Zbawienie mej duszy. Lecz: Chwała Boża. Pan Bóg nie czyni kalek, lecz rozwija. Formalistyka oddala od ducha Bożego. Pan Bóg nie sprasowuje indywidualności (bügelt nicht die Individualitäten). *K. B.*

Sprawozdania kół diecezjalnych.

Warszawskie stołeczne Koło Księży Prefektów.

Sprawozdanie z działalności warszawskiego Koła Księży Prefektów w r. 1928.

W roku sprawozdawczym 1928 Zarząd Koła naszego obradował 8 razy, a posiedzeń ogólnych odbyło się 11. Wobec bardzo wielu spraw bieżących, omawianych na posiedzeniach, brak było czasu na odczyty, których wygłoszono 3, a mianowicie: ks. prof. Krzesiński mówił na temat: „Ustrój duchowy człowieka, a wychowanie", ks. pref. Korycki wiceprezes naszego Koła — „Opieka szkolna i stosunek do niej ks. prefekta" oraz p. pref. Bogatkiewicz — „Metoda synchronistyczna w nauczaniu historji, a w szczególności historji Kościoła".

Jesienią r. 1927 Związek Kół Diecezjalnych księży prefektów wystosował do rodziców i społeczeństwa artukuł, drukowany w prasie pod tytułem „U progu roku szkolnego". Treść tego artykułu płynęła z troski o dobro dusz młodzieży naszej, to też cały rok bieżący był niejako wprowadzeniem przez nas w czyn haseł, wypowiedzianych w tym artykule.

Prócz nabożeństw niedzielnych z odpowiedniemi dla młodzieży naukami, urządzaliśmy raz na miesiąc nabożeństwa adoracyjne u OO. Bernardynów dla uczenic, a w kaplicy przy ul. Moniuszki dla uczniów. Kierownikami tych nabożeństw byli: ks. dr. Duda Dziewicz i ks. magister Wasiak Kazimierz.

W okresie wielkopostnym wiele pracy włożyliśmy w rekolekcje i spowiedź 35 tys. młodzieży szkół powszechnych i 20 tys. szkół średnich i za-

wodowych. Dzięki umiejętnemu ułożeniu planu tej pracy przez księży prał. De Villa i wiceprez. Koryckiego, rekolekcje wielkopostne odbyły się wzorowo i niewątpliwie z korzyścią dla dusz naszej młodzieży.

Zwyczajem lat ubiegłych, ułatwiliśmy też odprawienie rekolekcyj nauczycielstwu, które zbierało się pod koniec tygodnia Męki Pańskiej u OO. Bernardynów, by wniknąć w stan sumienia pod kierownictwem ks. rekt. Szwejnica. Systematyczną i korzystną pracę na terenie poszczególnych szkół średnich prowadziły Sodalicje Marjańskie oraz koło misyjne pod opieką księży prefektów.

Muzyka i śpiew mają wielki wpływ na duszę, dlatego dzięki energji i pracy naszego kolegi ks. magistra Feliksa Kozłowskiego urządziliśmy w Filharmonji w Wielki Poniedziałek koncert muzyki religijnej, a dn. 13 listopada Akademję ku czci św. Stanisława, patrona młodzieży. Do uświetnienia tych koncertów przyczyniła się obecność naszych dostojników duchownych i świeckich. Obecny na koncercie wielkotygodniowym nuncjusz JE. biskup Marmaggi, pierwszy raz wśród naszej młodzieży, przemówił do obecnych z całą serdecznością, nawiązując swe słowa do kwiatów biało-czerwonych, wręczonych mu przez jedną z uczenic. Gorącością wymowy i serdecznością najczcigodniejszy gość zyskał sobie młodzież, która pod koniec koncertu manifestowała swą gorącą miłość ku Ojcu św. oraz wdzięczność JE. ks. nuncjuszowi.

Każda uroczystość bieżąca dawała nam sposobność do wzniesienia dusz młodzieży ku Bogu i posiewu odpowiednich ziarn na niwę serc. Więc 12 lutego w VI rocznicę koronacji Piusa XI mówiliśmy w naukach o papiestwie, 3 maja i 10 listopada (w dziesięciolecie niepodległości) o miłości ojczyzny, 23 września w „dniu matki“ — o czwartem przykazaniu Bożem, 30 września — o znaczeniu pracy misyjnej.

Chcąc dać możność wysłuchania mszy św. w niedziele nawet tej młodzieży, która odbywa ćwiczenia w hufcach szkolnych, poczyniliśmy odpowiednie starania u władz wojskowych. Nie przeszły one bez echa, gdyż władze poleciły uzgodnić ćwiczenia te z obowiązkami religijnemi młodzieży.

Dla kolegów, pracujących nad młodzieżą poza Warszawą, utworzyliśmy koło prowincjonalne (dla pref. Kutna, Żychlina, Łowicza, Skierniewic, Rawy, Studzieńca, Żyrardowa, Grodziska, Milanówka). Kolegów zaś z Mińska Maz., Radzymina, Raszkowa, Żbikowa, Błonia, Piaseczna, Grodziska, Siennicy, Otwocka, Karczewia, Grójca i Warki zapisaliśmy do warszawskiego Koła.

By podzielić pracę równomiernie wśród kolegów, utworzyliśmy sekcje, które jeszcze bardziej ożywią działalność Koła, a niejednego z kolegów zachęcą do odpowiadającej mu pracy. Mianowicie sekcje: odczytowa, prasowa, artystyczna i duszpasterska zaczynają swą pracę wolno, a skutecznie.

Wiosną, korzystając z okazji wyjazdu JE. kardynała Kakowskiego do Rzymu, zebraliśmy wśród kolegów ofiary na świętopietrze, składając je na ręce skarbnika kurji ks. prał. Podbielskiego. W czasie świąt Wielkanocnych delegaci koła naszego brali udział w zjeździe delegatów Związku Kół Diecezjalnych, który odbył się we Lwowie.

Dnia 2/X mieliśmy szczęście gościć u siebie na zebraniu koła JE. kard. Kakowskiego, który w serdecznych słowach pouczał nas o stosunku prefekta do władz szkolnych i do nauczycielstwa. Przy okazji uzyskaliśmy zwolnienie z udziału w dysputach, organizowanych przez kurję dla duchowieństwa parafjalnego.

7 października przedstawiciele naszego Koła byli obecni na konsekracji JE. bisk. Szlagowskiego oraz składali mu życzenia.

Pamiętaliśmy również o tych, którzy odeszli od nas na sąd Boży. Zwyczajem dorocznym dnia 2 grudnia w kościele Karmelitów ks. dr. J. Chrościcki w otoczeniu kolegów odprawił uroczystą mszę św. za dusze wszystkich zmarłych kolegów-prefektów archidiecezji warszawskiej.

Od wiosny czynimy starania do wystawy ogólnokrajowej w Poznaniu, by tam znalazł się i dział religijny. W tym celu wybrana komisja pracuje pod kierunkiem ks. prał. Cieplińskiego, naczelnego wizytatora, i zbiera dane o wychowaniu religijnem, nauczaniu religji, pomocach szkolnych, lekturze religijnej i śpiewie gregorjańskim. Ks. prał. Ciepliński nietylko w sprawie wystawy, ale w każdym punkcie naszych poczynań bierze żywy udział. Przebywając z nami niemal na wszystkich posiedzeniach — zna cały bieg życia naszego Koła. Swoim spokojem, taktem i umiłowaniem młodzieży, ułatwia nam pracę, służy radą i pośredniczy u władz. To też kończąc sprawozdanie, wyrażamy ks. prał. Cieplińskiemu serdeczną wdzięczność.

Sekretarz
Ks. dr. J. Trzepałko.

Prezes
Ks. Józef Kulesza.

Komunikat Zarządu Głównego.

Do Kół diecezjalnych księży prefektów.

Zarząd Związku uprzejmie zawiadamia Koła diecezjalne o kursie katechetycznym dla szkół powszechnych, który ma się odbyć w Krakowie w r. b. od dnia 9 IV do dnia 12 IV włącznie, jak o tem informuje „Miesięcznik Katechet.-Wychowawczy“ w zeszycie styczniowym 1929 r.

Prosimy o jak najliczniejsze zgłoszenia uczestników na kurs wymieniony.

Mieszkanie i utrzymanie całkowite są zapewnione w trzech miejscowych seminarjach na warunkach przystępnych.

Zarząd zwrócił się do Minist. W. R. i O. P. o zwolnienie uczestników kursu od zajęć szkolnych na czas trwania kursu.

Zgłaszać się należy do dnia 8 marca r. b. do ks. dra Rychlickiego (Kraków, Siemiradzkiego 13).

Sekretarz:
Ks. J. Jamiołkowski.

Prezes:
Ks. Adam Gyzowski.

Program kursu katechetycznego.

Dnia 9 kwietnia 1929 r.

Godz. 8 rano: Nabożeństwo w kościele św. Anny, które odprawi Najprzew. Książę Metropolita ks. Adam Sapieha.
„ 9·30 rano: Otwarcie kursu. — Zagajenie. — Wybór prezydjum.
„ 10 rano: „Osobistość katechety", ref. ks. prał. dr. Antoni Bystrzonowski, prof. U. J. w Krakowie.
„ 16 popołudniu: „Metoda nauczania religji", ref. ks. Antoni Kwolek z Jasła.
„ 17·30 popoł.: „Budzenie ducha pobożności wśród młodzieży szkolnej", ref. ks. Henryk Weryński ze Starego Sącza.
„ 19 popoł.: „Nauczanie biblji w szkole powszechnej", ref. ks. prał. dr. Szymon Hanuszek z Krakowa.

Dnia 10 kwietnia.

Godz. 8 rano: Lekcja praktyczna z biblji, ks. prał. dr. Sz. Hanuszek.
„ 9 rano: Dyskusja nad lekcją praktyczną.
„ 10 rano: „Rola katechizmu w nauczaniu religji", ref. ks. radca Walenty Gadowski z Bochni.
„ 11·30 rano: „Zagadnienie wartości w nauczaniu religijnem", ref. ks. dr. Zygmunt Bielawski, prof. Uniw. J. K. we Lwowie.
„ 16 popoł.: „Pielęgnowanie cnoty czystości wśród młodzieży", ref. ks. dr. Kazimierz Thullie ze Lwowa.
„ 17 popoł.: „Nowe plany nauki religji dla szkół powszechnych", ref. ks. prał. nacz. wizyt. Antoni Ciepliński z Warszawy.
„ 18 popoł.: „Lekcja katechizmu w szkole", ref. ks. radca W. Gadowski z Bochni.

Dnia 11 kwietnia.

Godz. 8 rano: Lekcja praktyczna katechizmu, ks. radca W. Gadowski.
„ 9 rano: Dyskusja nad lekcją praktyczną.
„ 10 rano: „Znaczenie motywu w akcie woli", ref. ks. dr. Z. Bielawski, prof. Uniw. Jana Kazimierza we Lwowie.
„ 11·30 rano: „Alkoholizm a młodzież szkolna", ref. ks. dr. Michał Sopoćko z Wilna.
„ 16 popoł.: „Zastosowanie w nauczaniu religijnem", ref. ks. dr. Z. Bielawski, prof. Uniw. Jana Kazimierza we Lwowie.
„ 17·30 popoł.: „Szkoła pracy w nauczaniu religijnem", ref. ks. prof. Józef Rozkwitalski z Grudziądza.
„ 19 popoł.: „Przygotowanie do I Komunji św.", ref. ks prof. Józef Chrząszcz z Tarnowa.

Dnia 12 kwietnia.

Godz. 8 rano: Lekcja praktyczna, ks. dr. Z. Bielawski, prof. Uniw. Jana Kazimierza we Lwowie.

Godz. 9 rano: Lekcja praktyczna, ks. prof. Józef Rozkwitalski z Grudziądza.

„ 10 rano: Dyskusja nad przeprowadzonemi lekcjami praktycznemi.

„ 11·30 rano: „Ks. prefekt i jego stosunek do współpracowników", ref. ks. dr. Józef Rychlicki z Krakowa.

„ 16 popoł.: „Stosowanie obowiązujących programów w nauczaniu religji w szkołach niżej zorganizowanych", ref. ks. prob. Fr. Korzonkiewicz z Pleszowa i korref. ks. prob. Józef Gacek z Leńcz.

„ 17·30 popoł.: „Opieka pozaszkolna", ref. ks. prof. Stan z Krakowa.

„ 19 popoł.: „Czy i w jakiej mierze z literatury pięknej ks. pref. powinien korzystać przy nauczaniu religji w szkole powszechnej", ref. dr. Franciszek Bielak, prof. gimnazjum z Krakowa.

W czasie kursu odbędzie się wystawa pomocy naukowej.

Uwaga: Komitet wykonawczy zastrzega sobie możność zmiany w następstwie referatów.

Zawiadomienia o przyjściu i adres wyznaczonej kwatery wyśle się w czas; koszty za kartę wstępu i utrzymanie można przesłać przekazem do ks. Rychlickiego lub uiścić osobiście podczas kursu.

Część urzędowa.

Wynagrodzenie duszpasterzy za naukę religji w szkoł. powsz.

Rozp. Min. WR. i OP. z dnia 24 czerwca 1928 r. Nr. I-9300/28.

Ponieważ w jednym wypadku powstała wątpliwość, czy duszpasterzowi rzymsko-katolickiemu, udzielającemu nauki religji w publicznych szkołach powszechnych, wynagradzanemu stosownie do rozporządzenia z dnia 1 marca 1926 r. (Dz. U. R. P. Nr. 27, poz. 163), w razie opuszczenia nauki z powodu odprawiania na polecenie władz kościelnych uroczystego nabożeństwa w t. zw. święta zniesione (Zwiastowanie N. P. M., Narodzenie N. P. M., Święto patrona kraju) należy potrącać odpowiednią część wynagrodzenia stosownie do postanowienia § 3, ustęp 1, powołanego rozporządzenia, Ministerstwo wyjaśnia, że opuszczenie nauki religji z wymienionego powodu należy uznać za usprawiedliwione, wobec czego nie zachodzi wypadek, uzasadniający potrącenie wynagrodzenia za opuszczoną godzinę nauki.

Dyrektor Departamentu: *Wł. Żłobicki.*

ZA POZWOLENIEM WŁADZY DUCHOWNEJ.